عماد شاهين

مبادىء التعليم المدرسي

للأهل والمعلّمين



دار الهادي



مبادىء التعليم المدرسي

للأهل والمعلمين

الطبعة الأولى
١٤٣٠هـ - ٢٠٠٩م

ISBN 978-9953-521-38-1

الأفكار والآراء الواردة في هذا الكتاب لا تعبّر بالضرورة
عن مواقف واتجاهات يتبناها دار الهادي



هاتف: 03/896329-01/550487- فاكس: 541199- ص.ب: 25/286 غبيري - بيروت - لبنان
Tel.:03/896329-01/550487-Fax:541199-P.O.Box:286/25 Ghobeiry-Beirut-Lebanon
E-Mail: daralhadi @ daralhadi.com - URL: http: //www. daralhadi.com

مبادىء التعليم المدرسي للأهل والمعلّمين

عماد شاهين





للطباعة والنشر والتوزيع



الإهـــداء

ـ إلى روح والدي الّذي غادر باكراً (أحمد الهادي شاهين).

ـ إلى روح الخال والزميل (ياسر شاهين).

ـ إلى معلّمتي الأولى الّتي علّمتني معاني الحب والفضيلة، إلى أمّي.

ـ إلى معلّمتي في صفّ الروضة الأولى حيث تعلّمت أحرفي الأولى (ندى الأيوبي).

ـ إلى المعلّمين الشّهداء.

ـ إلى أساتذتي وتلامذتي.

ـ إلى الزّملاء والزّميلات في مهنة الخير والعطاء.

ـ إلى الآباء والأمهات الّذين يسلكون طريق الكفاح في تربية الأجيال.

مع شكري الخاصّ لمن ساندني في إنجاز هذا العمل، وخاصة الأخوة في دار الهادي الذين تبنّوا إصدار هذا الكتاب.

المقدّمة

إنّ التّعليم قضيّة مجتمعيّة لا بدّ أن يشارك فيها جميع الأطراف، الأسرة والمدرسة بشكل خاصّ والهيئات الاجتماعيّة والسّياسيين والمثقفين وغيرهم بشكل عام.

من هنا أصبح العبء على المدرسة كمؤسّسة اجتماعية أكبر لكي تتسمّ بالفاعلية وأن تكون ذات رؤية واضحة ومرنة تتطلّب القيام بأدوار جديدة تنحى عن التقليدية المتمثلة في تعليم الأبناء العلوم والمعارف فقط وبشكل منفرد.

ولتحقيق ذلك تضمّنت برامج التّطوير التّربوي أبعاداً جديدة كان من أهمّها إعطاء دورٍ أكبر لأولياء الأمور للمساهمة في دعم العملية التعلمية من خلال المُساندة والمُتابعة المستمرة للتحصيل العلمي لأبنائهم وكذلك دعم دور المدرسة في المجتمع المحلي.

فالمدرسة لا تستطيع تطوير عملها وتحقيق أهدافها والمضي قُدُماً في هذا الطريق دون عملٍ مُخطَّط وجُهد مُنظّم ومُشترك مع أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي.

ولدعم هذه المشاركة كان على المدرسة والمعلمين أن يقفوا على الأمور التي تهمّ أولياء الأمور فيما يتعلق بتعليم أبنائهم ورؤيتهم لذاتهم ضمن هذه العناوين:

هل المعلّمون يعرفون ويهتمّون بالعملية التعليمية؟

هل المعلّمون يدركون حجم المسؤولية الملقاة على عاتقهم وعظمة المهنة التي إختاروها؟

هل المعلّمون ملمون بكافة تفاصيل العملية التعلمية وأدواتها؟

هل المعلّمون يعرفون ويهتمّون بطلابهم؟

هل المعلّمون يهتمّون بتنمية العلاقات مع الآباء؟

ولمّا كان المجتمع يلقي مسؤولية نجاح الأبناء وفشلهم على أولياء الأمور، فإنه يعطيهم الحق في التساؤل حول إمكانية المشاركة في تحديد أهداف التعليم واتجاهاته ومساراته، وكذلك إمكانية المساهمة في تطوير المناهج الدراسية والعمل على تحسين المستوى التحصيلي للأبناء.

وطالما أنّ هذه التساؤلات مستبعدة عن إطار البحث والنقاش بين أولياء الأمور والمعلمين فإنّ العلاقة بينهما لا تكون كافية بدرجة تحقّق المشاركة المتوقعة لدى كلّ من أولياء الأمور، المعلمين والمجتمع.

ومن غير الممكن لهذا النقاش إذا ما تمّ أن يثمر إذا لم يمتلك أولياء الأمور والمعلمين على حدٍ سواء المعرفة والمهارات والمواقف الضرورية لإنجاح هذه العلاقة.

من هنا تأتي أهمية هذا العرض الشامل الذي نفصّله لاحقاً عن دور المدرسة وآليات عملها ليكون أولياء الأمور على معرفة كافية ووافية بما يدور في مدارس أبنائهم على مدى سنوات طويلة.

هذا من ناحية ومن أخرى يتعرّف المعلم الجديد أو القديم على حد سواء على تفاصيل مهنته باعتباره عصب العملية التعلمية ليطوّر أداءه وليظهر إبداعه الخاص في مجال تطوير العملية التعلمية وفي مجال تفعيل

العلاقة بينه وبين طلابه من جهة وبين المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع من جهة أخرى.

إنّ من أخطر الأمور في مسيرة التعليم أن يفقد المعلم هيبته واحترامه أمام طلابه لأنه إذاك لن يعوّض ويصبح المجتمع أميّاً في نواحي الأخلاق والقيم والسلوك السليم، لأنّ التعليم يمكنه الإستغناء عن مبنى المدرسة وأدواتها من كتب وطباشير وخلافها من الماديات، غير أنّ إنسانية المُدرّس وأخلاقه وقيمه وعلمه وتجربته وتربيته لا يمكن أن يُستغنى عنها.

لذا على المعلم أن يبقى في حالة سعيٍ دائم في عملية البحث والتطوير الذّاتي لصقل خبراته وتمتينها وسدّ ثغراته وإزالة نقاط الضّعف التي يعاني منها. ليصل إلى مرحلة يكون فيها قادراً بكلّ ثقة وثبات على بناء الإنسان وتطوير منظومة القيم الاجتماعية وفق القيم الدّينية والأخلاقية والإنسانيّة وتفعيلها في الواقع.

الهرمل في ١٤/ ٢/ ٢٠٠٨

● المحور الأوّل

أنواع التّعليم

تأثّر النظام التعليمي في معظم البلدان بالدول التي كانت تستعمرها، فمن البديهي أن تكون معظم أنظمة الدول المتنامية ذات اتجاه رأسمالي، وبالتالي توجّه جميع هذه الأنظمة إلى تغليب التعليم الأكاديمي النظري المقابل للتعليم المهني الفني العملي التقني، تحت شعار فوقية الفكري ودنيوية اليدوي.

فمن مصلحة النظام الرأسمالي المحافظة على هذه الجدلية القيمية، وطبيعة هذا النظام نفسه تمنعه من أن يستثمر حتى النهاية جميع إمكانات التقنية لأنه يخاف دائماً من خطر مثلث، هو من ناحية: الأزمات المرحلية لإنتاج الفائض، ومن ناحية ثانية كون التجديد في التقنية ينقص من الربح أو قد لا يكون الأسلوب الأفضل للربح أكثر.

اما الوجهة الثالثة لهذا الخطر فهي إمكانية وعي العمال لكيفية الإنتاج، وبالتالي وعيهم بالوقت نفسه «الماذا الكبرى» في نظام الإنتاج، وذلك يعني زيادة قدرتهم على التصدي لهذا النظام بوسائل أكثر فعالية.

من هنا ففي الواقع هناك نوعان مستقلان من المدارس في أنظمة التعليم في البلدان النامية:

١ ـ نظام تعليمي للأغنياء الذين يتابعون دراسات نظرية أدبية أو علمية

تعدّهم فيما بعد للدخول إلى الجامعة أو مهنة حرة بحسب بيئتهم الاقتصادية والاجتماعية.

٢ ـ نظام تعليمي للفقراء الذين يتابعون دراسات مهنية يرغمون من خلالها على الخروج باكراً إلى الحياة العملية ليستغلوا من قبل أرباب العمل.

وغالباً ما يكون التنظيم عمودياً في هذين النوعين من التعليم بحيث يتعذّر على التلميذ الإنتقال من فرع إلى فرع.

فالتلميذ الذي يختار الفرع الأدبي لا يستطيع فيما بعد الإنتقال إلى الفرع العلمي، والذي يبدأ دراسته في مدرسة مهنية لا يستطيع فيما بعد أن يتابع في مدرسة عامة دون أن يخسر السنوات التي أمضاها في التعليم الأول، فاختيار التلميذ لفرع ما، يمكن أن يحدّد له مستقبله، ومدة الدراسة الممكن أن يمكثها في المؤسسات التعليمية. وبالتالي فإن النظام المدرسي يرغم التلاميذ على متابعة بعض الفروض الدراسية دون الأخرى.

والتلميذ الذي يتابع دراسة أدبية هو حكماً خارج إطار الدراسات التطبيقية، ثمّ أن نظام الإمتحانات المدرسية أو الرسمية يركز على المعلومات النظرية والحفظ ويهمل النواحي التطبيقية.

وفي بعض المدارس أو أغلبها تعتبر الساعات المخصصة للرسم والموسيقى والأشغال اليدوية مضيعة للوقت وغالباً ما تُسند إلى معلمين غير متخصصين أو إلى المعلمين الكسالى أو المسنين كتمهيد لتقاعدهم في المدارس الرسمية.

كذلك في المرحلة المتوسطة كثيراً ما تستبدل ساعات النشاط التطبيقي وحتى ساعات الرياضة البدنية بساعات رياضيات وفيزياء ولغات وغيرها لإستكمال المنهج. وبهدف الإعداد وللنجاح في الشهادة الرسمية، حتى تتحوّل الشهادة الرسمية إلى أول الاهتمامات لدى الأساتذة والتلامذة

والأهل والنجاح فيها لا يتم إلاّ بحفظ المعلومات النظرية البحتة، مما لا يساعد أي موهبة أو ميل تطبيقي لدى التلميذ.

وتعود أسباب عدم إنتساب التلميذ إلى الفروع التطبيقية أو المهنية إلى التالي:

١ ـ ضآلة عدد المدارس المهنية أو التقنية بالمقارنة مع عدد مدارس التعليم العام.

٢ ـ النظرة السائدة في المجتمع المتنامي إلى العمل اليدوي والتطبيقي باعتباره أدنى مرتبة وقيمة من العمل المكتبي أو الفكري.

٣ ـ إهمال المناهج المدرسية لهذا النوع من النشاط التطبيقي واليدوي خاصة في مراحل التعليم الأولى.

٤ ـ إرتفاع مستوى دخل الموظفين الذين يعملون في قطاع الخدمات بالنسبة لأولئك الذين يعملون في قطاع الزراعة مثلاً مع ثبات المدخول وضمانه.

٥ ـ عدم إمكانية متابعة التخصص الجامعي في هذه الفروع في معظم البلدان المتنامية وإن وجدت الجامعات فهي غالباً تابعة لمؤسسات خاصة وبالتالي باهظة الأقساط، مما يعني أن من يريد متابعة تخصصه في الفروع التطبيقية يجب أن ينتمي إلى طبقة ميسورة تستطيع أن تؤمن مصاريف التعليم.

٦ ـ غياب فرص العمل المتكافئة، فهناك نسبة كبيرة من خريجي التعليم الفني ما زالوا بدون عمل. كما أن هناك نسبة لا بأس بها في البطالة المؤقتة بين خريجي التعليم الفني.

٧ ـ يضاف إلى ذلك النقص الصارخ والفوضى الواضحة في قوانين العمل في البلدان المتنامية، التي لا تحدّد بوضوح علاقة العامل بربّ العمل في المؤسسات الخاصة، كما لا تحدّد بدقة واجبات وحقوق كل

فريق من الفرقاء، ولا تضبط بحزم ساعات وأيام العمل والصرف الكيفي، والتعويضات، والضمان الاجتماعي والصحّي. مما جعل الناس يخشون العمل خارج ملاكات الدولة التي تؤمن لهم في معظم البلدان ضمانات اجتماعية وصحية، ومنحاً للتعليم، وتعويضات نهاية الخدمة.

وعليه فإن هذه المشكلة لا حلّ إلا بإعادة الاعتبار للتعليم الفني والتطبيقي ودمجه مع التعليم العام دون تصنيف أو تفريق، وإزالة جميع العوائق الاقتصادية التي تمنع التلاميذ من التوجه إلى هذا النوع من التعليم، ومتابعة التخصص فيه على المستوى الجامعي.

ولا يمكن تصوّر أي تقدّم أو تنمية دون تطوير التعليم التطبيقي وجعله الأساس للثورة الاقتصادية التي ستنقل البلدان المتنامية من مرحلة التخلّف إلى مصاف الدول المتقدمة فعلاً.

ويعتبر «بيارجاكار» في كتابه «علم الاجتماع التربوي» أن فئة الإخصائيين التطبيقيين باتت تشكل قوة هائلة وضرورية، وهي التي كانت وراء عظمة كل من الإتحاد السوفياتي والولايات المتحدة ويقول: «إن قوة الولايات المتحدة الأميركية والإتحاد السوفياتي ليست في اعتمادها على العلماء والعباقرة والمهندسين الإخصائيين فقط. بل في اعتمادها بقدر كبير على مجموعة هائلة من المساعدين التقنيين ذوي الخبرة والكفاءة المتوسطة».

■ الهيكلية التعليمية في لبنان:

تنقسم إلى:

أ ـ ثلاثة أنواع:

١ ـ التعليم العام.

٢ ـ التعليم المهني والتقني.

٣ ـ التعليم الجامعي.

ب ـ قطاعين:

١ ـ القطاع العام.

٢ ـ القطاع الخاص (جزء من القطاع الخاص هو مجاني).

يتكوّن التعليم الأساسي من ثلاث حلقات، كل حلقة ثلاث سنوات يسبقها مرحلة الروضة.

مرحلة الروضة: روضة أولى + روضة ثانوية

■ أهداف التعليم لمرحلة الروضة

أ ـ تعويد الأطفال على الإنتقال التدريجي من مناخ البيت إلى مناخ المدرسة.

ب ـ تأمين التوازن بين متطلبات نموّ الطفل من النواحي الفيزيولوجية والحركية والوجدانية والذهنية.

ج ـ تنمية قدرات الطفل الجسدية ومساعدته على السيطرة على أعضاء جسمه وتنسيق حركاته وإنماء حواسه.

د ـ تشجيع الطفل على اكتساب المهارات اللغوية التلقائية التي تتجلى في الفهم والتعبير ومهارة الأداء الممهدة لعمليات القراءة والكتابة.

هـ ـ مساعدة الطفل على تحقيق ثقته بنفسه وإبراز مشاعره وعلى اكتساب روح الاستقلالية وتحمّل المسؤولية.

و ـ مساعدة الطفل على التفكير والفهم والاكتساب من خلال حواسه وذلك بالتفاعل الإيجابي مع البيئة المحيطة به وبالوسائل والطرق العلمية.

ز ـ توفير المناخ الملائم لتشجيع الطفل على الإتصال بسواه والتعبير عن نفسه.

ح ـ تنمية روح التعاون والإنتظام لدى الطفل وتنشئته على الأخلاق الحميدة والعادات السلوكية الحسنة.

ط ـ تعويد الطفل على العيش ضمن جماعة، ومساعدته على بناء علاقات أسرية واجتماعية وتعريفه بمظاهر أولية تتعلق بحب الوطن.

ي ـ تنمية اتجاهات إيجابية عند الطفل نحو العمل اليدوي.

التعليم الأساسي: ثلاث حلقات كل حلقة ثلاث سنوات.

الحلقة الأولى: أول + ثاني + ثالث.

الحلقة الثانية: رابع + خامس + سادس.

الحلقة الثالثة: سابع + ثامن + تاسع.

■ أهداف التعليم الأساسي:

الحلقة الأولى والثانية:

أ ـ توفير القدر الأساسي من المعارف والمهارات اللازمة لإندماج الطفل في مجتمع متمدن، والمتناسبة مع سمات النمو في هذا العمر، بصورة تسمح للطفل بالمشاركة بفعالية في عملية التعلم.

ب ـ إكساب الطفل مهارات الإتصال اللغوي الأساسية، فهماً وقراءةً وتعبيراً خطياً وشفهياً، مع تحفيز الميل إلى المطالعة.

ج ـ إكساب الطفل المهارات العلمية والرياضية الأساسية، وتزويده بالمعارف والمبادىء العلمية والبيئية والصحية والمصطلحات العلمية البسيطة اللازمة لفهم بعض ما يجري من حوله ولمتابعة الدراسة لاحقاً.

د ـ تنمية قدرات الطفل الفنية والرياضية والحركية وحسه الجمالي.

هـ ـ تعزيز ثقة الطفل بنفسه، واستقلاليته، وممارسة السلوك المتمدّن والعمل التعاوني، داخل المدرسة وخارجها.

و ـ إكساب الطفل مجموعة من المعارف والمهارات والقيم المتعلقة بمجتمعه، من النواحي الجغرافية والتاريخية والحضارية والسكانية وهذا يشمل محيطه المباشر ووطنه، والمحيط العربي، وبعض سمات العالم والكون، كي ينمو لديه حسّ المكان والزمان والهوية.

ز ـ إكساب الطفل قيماً إيجابية تجاه العلم والعمل والبيئة والتقدم والأخلاق والحضارة والآخر، أكان فرداً أم جماعة أم شعباً.

الحلقة الثالثة:

أ ـ توفير القدر الكافي واللازم من المعارف والمهارات والقيم من أجل تكوين مواطن لبناني: مثقف ومتمدّن.

ب ـ التعرف على القدرات والاتجاهات الفردية وتعزيزها، لتمكين المتعلم من متابعة الدراسة النظامية أو الانخراط في الحياة العامة ودورتها الاقتصادية.

التعليم الثانوي:

وهو الحلقة الرابعة في نظام التعليم الأساسي. (عاشر ـ حادي عشر ـ ثاني عشر)

■ أهداف التّعليم الثانوي:

يوثّق التعليم الثانوي بالتكامل مع التعليم التقني الروابط بين المدرسة والحياة بحيث أن التلميذ يستكمل خلاله اكتساب المعارف والمهارات التي تؤهل المتعلم لحسن اختيار مجال تخصصه العالي أو لدخول سوق العمل مزوّداً بالمفاهيم المناسبة وبالمعلومات النظرية والتطبيقية في مجالات

الثقافة والعلوم والتكنولوجيا، كما يهدف هذا التعليم إلى جعل المتعلم قادراً على:

أ ـ فهم جوهر الأديان ودورها في تكامل شخصية الفرد روحياً وأخلاقياً وإنسانياً.

ب ـ إدراك أهمية القيم والمبادىء الأخلاقية والإنسانية وممارستها واحترام الغير وترسيخ أسس العيش المشترك.

ج ـ إدراك معنى الحقوق والواجبات والأنظمة وممارستها بمسؤولية والتعبير عن الرأي ضمن حدود القانون.

د ـ الإلتزام بلبنان وطناً للحرية والديموقراطية والعدالة وترسيخ الولاء له والإعتزاز به.

هـ ـ تفهم موقع لبنان الحضاري وإدراك أهمية التزوّد بالثقافة الوطنية المنطلقة من التراث اللبناني العربي والإنساني.

و ـ إدراك دور لبنان في المنظمات العربية والدولية ومساهمته في صياغة مواثيقها والإلتزام بها لا سيّما تلك التي ترعى حقوق الإنسان.

ز ـ اكتساب المفاهيم الأساسية المتعلقة بنظام لبنان الاجتماعي والاقتصادي والسياسي وممارسة دوره كمواطن مسؤول.

ح ـ استيعاب المفاهيم والنظريات في مجالات الثقافة والعلوم والتكنولوجيا وحسن توظيفها.

ط ـ تحديد الصعوبات والمشكلات وتحليلها بمنهجية علمية عن طريق التفكير المنهجي والبحث العلمي.

ي ـ القيام بنشاطات رياضية وثقافية وفنية تحقيقاً لنمو متوازن بين الجوانب الجسدية والخلقية والعقلية والعاطفية.

ك ـ استيعاب قواعد الصحة العامة وممارستها والمحافظة على البيئة.

ل ـ الإبتكار والإبداع وتذوق المظاهر الجمالية والتفاعل مع الإنجازات الفنية والعلمية والتكنولوجية في هذا المجال.

م ـ احترام العمل المنتج واعتباره قيمة كبرى في حياته وحياة المجتمع.

ن ـ إدراك أهمية الإنتاج والخدمات وضرورة تنظيمها.

س ـ إدراك أهمية الأسرة في تنمية المجتمع وضرورة تنظيمها.

ع ـ تعميق معرفته باللغة العربية وتعزيز مهارة الإتصال اللغوي والإرتقاء بها نحو التذوّق الأدبي والتعبير الإبداعي.

ف ـ إتقان مهارة الإتصال في اللغات باعتبارها أداة تواصل وتفاعل ثقافي وحضاري.

* ـ الحصص الأسبوعية ثلاثون حصة للصفوف من الأول حتى السادس ـ خمس وثلاثون حصة من السابع حتى الثاني عشر.

* ـ الدراسة خمسة أيام في الأسبوع.

* ـ اللغة الأجنبية الزامية بدءاً من التعليم ما قبل الإبتدائي.

* ـ للّغة الأجنبية الوزن Coefficient نفسه الذي للّغة الوطنية (العربية) ـ اللغة الأجنبية هي إما الفرنسية أو الإنكليزية.

يوجد مدارس تُدرّس الفرنسية ومدارس أخرى تُدرّس الإنكليزية ـ ومدارس تُدرّس الفرنسية أو الإنكليزية كلغة أجنبية ثانية (بدءاً من المرحلة المتوسطة).

التعليم المهني والتقني يمنح الشهادات التالية:

* ـ الكفاءة المهنية (CAP- certificate, d'Aptitude، Professionelle) سنتان بعد المرحلة الإبتدائية.

* ـ التكميلية المهنية (Bp- Brevet Professionnelle) ثلاث سنوات بعد المرحلة الإبتدائية.

* ـ البكالوريا الفنية (BT- Bacclaureat technique) ثلاث سنوات بعد المرحلة المتوسطة.

(FPM- Formation, professionelle de Maitrise) ـ ثلاث سنوات بعد المرحلة المتوسطة.

* ـ الإمتياز الفني (TS- Technisien superieur) ثلاث سنوات بعد الرحلة الثانوية.

* ـ الإجازة التعليمية المهنية (LT: Lisence Technique) أربع سنوات بعد المرحلة الثانوية.

■ التعليم الخاص والرسمي:

إن التعليم في لبنان يرتكز على فئتين:

ـ التعليم الخاص.

ـ التعليم الرسمي.

■ التعليم الخاص:

جاء في المادة ١٥ من القانون اللبناني: «حماية التعليم الخاص بمراقبة من الدولة لمدارس هذا القطاع».

إذاً من أهم أسباب نجاح التعليم الخاص هي الحرية التي يتمتع بها أصحاب المدرسة الخاصة. والتي تسمح لهم بالتحرك والمبادرات الفردية والتكيف مع الظروف وإيجاد الحلول السريعة للمشكلات الطارئة.

وتعتمد هذه الحرية على النظام البرلماني الذي يصون حق الأهل في

اختيار الطلاب والمعلمين وتحديد الدوام والكتاب والتصرّف المطلق دون أن يكون لها أي للدولة الحق بالمراقبة أو التفتيش أو المحاسبة.

ورغم الأقساط الباهظة تميل فئات كثيرة في لبنان لتعليم أولادها في القطاع الخاص، وذلك للثقة بتعليمها الممتاز خصوصاً على صعيد اللغات الفرنسية والإنكليزية.

ويجدر الذكر أن مجال التعليم الخاص كان شبه مقتصر على المدارس الكاثوليكية والعلمانية، أما الآن فإن لبنان يشهد تفعيلاً كبيرا للمدارس الإسلامية وذلك لأسباب سياسية واجتماعية وحتى دينية. ذلك بالتزامن مع الجامعات الخاصة التي تتبع هذه المدارس.

ولأن المنهج الجديد في لبنان يتطلب أموالاً طائلة، فقد تمكنت المدارس والجامعات الخاصة من مواكبة هذا التطور.

والسبب الآخر الذي مكنها من النجاح في إنجاح المنهج الجديد هو قدرة المدارس على صرف بعض من كوادرها التعليمية التي لم تستطع مواكبة التطور العلمي الحاصل.

هذا لا يعني أن المدرسة الخاصة لا تعاني من المشاكل كإستغلال الطلاب وذلك بسبب جشع بعض المدارس (الكتاب ـ المريول ـ الدكان ـ النقل ـ الأقساط الباهظة...) واستغلال المعلم لأن المعلم فرد لا يستطيع مواجهة المؤسسة خاصة أن الحاجة إلى العمل ملّحة وفرص العمل قليلة.

■ التعليم الرسمي:

أما في التعليم الرسمي فيواجه هذا القطاع في لبنان مشاكل كثيرة أهمها:

١ ـ **العجز المادي:** هذا العجز يقف عائقاً في وجه تأهيل المدارس

الرسمية بالمعدات اللازمة لتعليم المنهاج الجديد، كما أن بناء معظم هذه المدارس يعتبر قديماً ولا يقدّم المتطلبات اللازمة للتعليم اليوم.

٢ ـ **القانون اللبناني في التعليم الرسمي**: كثير من أساتذة المدرسة الرسمية في لبنان ليسوا من ذوي الكفاءة، كما أن كثير منهم تمّ تعيينهم بواسطات سياسية مما شكل مشكلتين:

الأولى: عدم وجود مهام لجميع الأساتذة

الثانية: عدم قدرتهم على التعليم كما ينص المنهاج الجديد

مع لحظ أن القانون اللبناني يحول دون صرف الأستاذ المثبت في الدولة.

٣ ـ **التعليم المركزي**: في لبنان إن كافة المدرسون الرسميون يطلبون تعيينهم في المدن الرئيسية، لذلك كلّما ابتعدنا عن المدن كلّما تدنّى مستوى التعليم الرسمي. وفي المناطق النائية لا تعتبر المدارس مؤهلة كفاية للتعليم الذي يتناسب مع هذا العصر.

٤ ـ **الفرز الاجتماعي**: إن الطلاب في المدارس الرسمية هم من ذوي الدخل المحدود جداً. بينما تتجه باقي فئات المجتمع إلى المدارس الخاصة، وإن كان هناك استثناء فهو الطالب الذي يرسب في المدرسة الخاصة أو الذي قد طرد من هذه المدرسة قد يتجه إلى المدرسة الرسمية. لقد خلق هذا التفاوت بين المدرسة الخاصة والمدرسة الرسمية شعوراً عدائياً أحياناً لدى مختلف المجموعات. فالشعور بالتفوّق عند البعض يقابله شعور بالنقمة، وإخفاق بعضهم يجد في نجاح الآخرين امتهاناً لكرامتهم وانتقاصاً لحقهم.

إذاً بالرغم من أن الأهداف الموضوعة للتعليم هي واحدة في القطاعين

الرسمي والخاص إلاّ أن التعليم الخاص في لبنان يتفوّق على التعليم الرسمي.

وينبغي هنا ألاّ نستثني بعض الإضاءات المتميزة لبعض المدارس الرسمية التي اثبتت تفوّقاً وتميزاً في عديد من الميادين التربوية والتعليمية. لكن هذه المدارس الرسمية المتميزة لا تغطي بالإجمال العجز الحاصل للمدرسة في لبنان عموماً.

وينبغي أن لا نغفل في قراءتنا التعليم الديني الذي يشكل بذاته محوراً خاصاً في العملية التعليمية في لبنان حيث تتولاه مؤسسات وجمعيات دينية تشرف عليه بشكل مباشر عبر مدرسين منتدبين من قبل هذه الجمعيات ويطبقون السياسة التربوية الدينية لكل مؤسسة تعليمية بحسب إنتمائها الطائفي والديني.

إن القوانين المتعلقة بالتعليم في لبنان تسمح للمدارس والمعاهد باعتماد أي سلسلة من الكتب أو أي نوعية ولو كانت مستوردة من أي مكان، بإستثناء كتابي التاريخ والتربية المدنية حيث يصبح الأمر ملزماً لكافة المدارس مع العلم أن هناك بعض الخروقات المعروفة في هذا المجال حيث تعتمد بعض المدارس كتباً ومناهج أجنبية بحتة بما فيها كتابا التاريخ والتربية المدنية.

إن العوامل التاريخية وتنوّع الإنتماءات الاجتماعية والنظام الديمقراطي حمّل القطاع الخاص جزءاً كبيراً من مسؤوليات تعميم التعليم في كل المناطق وتحسين جودته وترقيته، فلقد كان للتنافس بين مؤسسات التعليم الأهلي الخاص والمؤسسات التعليمية الأجنبية الخاصة والمؤسسات التعليمية الرسمية دور فعاّل في تحسين النوعية والجودة.

لكن بدأ التنافس بالانخفاض بسبب الأزمة الاقتصادية وانخفاض موارد

الأهل، بالتالي لن يتوفر الحل إلا بإطار الحل الأوسع على المستوى الاقتصادي والاجتماعي في لبنان والعمل على:

أ ـ وضع خطط فعلية لتحسين جودة التعليم في القطاع الرسمي أولاً والعمل على تحسين التعاون بين القطاعين التربوي الرسمي والخاص الأهلي في سبيل تحسين جودة التعليم وتعميمه وتحقيق حاجات التلامذة في كل المناطق ولكل الفئات الاجتماعية، والعمل بشكل جاد بتنفيذ شعار «التعليم للجميع».

ب ـ تحييد وإبعاد التأثير السياسي على التربية وتجاذبات السياسيين التي تؤثر مثلاً على توزيع الفائض من المعلمين مما أدى إلى فشل الخرائط المدرسية ومشاريع تجميع المدارس والإصلاح الإداري.

ج ـ ضرورة استعادة كلية التربية لدورها في إعداد المعلمين لتغطية احتياجات التعليم الرسمي من المعلمين.

د ـ ضرورة التركيز على المشكلتين الأساسيتين وهما (الأميّة وإلزامية التعليم الإبتدائي ومجانيته بنوعية جيدة)، بالإضافة إلى ضرورة تبني (مختلف النقابات والروابط لقطاع المعلمين والأساتذة) للفكر والبعد النموي، وليس فقط تبني شعار تحقيق المطالب والحقوق، وبالتالي من المستحيل تحقيق الخطة الوطنية للتنمية على كل الصعد بدون إشراك نقابات روابط المعلمين في عملية التنمية، وهنا تتحدّد الأولويات وهو معالجة موضوع المعلمين من حيث تحسين ظروف عملهم وإعدادهم وتدريبهم الجيد وبعدها تحملهم مسؤولية رسالتهم.

هـ ـ ضرورة الاهتمام بإعداد المعلمين وإخضاعهم لفحص الصحة النفسية حتى تتأكد نوعية وجودة التعليم التي نوصلها لأطفالنا.

و ـ كما يجب العناية بأوضاع الأطفال الصحية والمعيشية وحتى حجم الحقيبة المدرسية التي نحملّها للتلميذ ووزنها أثقل من وزنه.

ز ـ الحد من آثار العنف في المدارس على التلاميذ والذي قد يكون سبباً رئيسياً للتسرب.

ح ـ اعتبار التربية من الأولويات في عملية التنمية وضرورة الإلتزام السياسي وتبني هذا الشعار من جميع الفرقاء المعنيين.

ط ـ ينبغي ألا تعالج المشاكل التربوية في لبنان بشكل جزئي بل يجب إعادة النظر بها وبنائها من نقاط الإنطلاق وإعادة النظر بالبرامج والمناهج والتنظيم الهيكلي وإتخاذ القرار والتيسير والتدريب والإرشاد والمتابعة والتقييم لتحقيق الإصلاح والتنمية الفعلية التربوية.

ي ـ يجب مراجعة أوضاع مؤسسات التعليم المهني والتقني والتأكد من وجود الخدمات المقدمة للطلاب.

ك ـ يجب أن يساهم التعليم أكثر في بناء مواطن صالح يلتزم بأقواله وصادق ويحترم وقته ووقت غيره. وعليه فإن تحسين مستوى التعليم يؤثر إيجاباً ومباشرة على انتاجية الفرد وبالتالي على مؤشرات النمو، كما يؤثر تطور التعليم على الديمقراطية وعلى حُسن اختيار المواطن لممثليه في المجالس السياسية والبلدية وغيرها.

• المحور الثاني

المناهج الدّراسيّة

تعود تاريخية مناهج التعليم في لبنان في بداية القرن العشرين وإرتباطها المباشر بسلطات الإنتداب الفرنسي التي جعلت من المناهج اللبنانية نسخة عن المناهج الفرنسية التي كانت تضعها لجان مشتركة من اللبنانيين والفرنسيين. لكن بعد الاستقلال اللبناني عام ١٩٤٣ صدرت المناهج الجديدة عام ١٩٤٦ لتلائم الوضعية الجديدة وكانت من وضع لجان لبنانية مستقلة.

وقد إستمرت مناهج ما بعد الاستقلال حتى العام ١٩٦٨ حيث بدأ العمل حينها لوضع نظام تعليمي جديد يواكب المرحلة المتجددة والمتطورة. وفي العام ١٩٧١ انتهت الحلّة الجديدة للمناهج التعليمية، وبسبب إندلاع الحرب الأهلية اللبنانية قُيض للمناهج الصادرة عام ١٩٧١ أن تستمر أكثر من ربع قرن بسبب هذه الحرب.

إلى أن أنتهت الحرب التي استمرت عقداً ونيّفاً من الزمن عبر إتفاق الطائف الذي وقع نهاية الثمانينات والذي رعته المملكة العربية السعودية، وكان تعديل المناهج الدراسية جزءاً أساسياً من بنوده.

فما إن وضعت الحرب أوزارها حتى بدأ العمل من جديد لتغيير المناهج التعليمية. وبالفعل أثمرت دعوة إتفاق الطائف عملاً دؤوباً من العام ١٩٩٥ وحتى العام ١٩٩٧ كانت كل الخطط قد أنجزت ليبدأ العمل

بأول إنجازاتها في نهاية العام ١٩٩٨ ومن بعض مواصفات خطة تعديل المناهج المدرسية اللبنانية أنها ألغت المراحل السابقة (الإبتدائي ـ المتوسط والثانوي) وجعلت البديل أربع حلقات تشكل كل الأعوام الدراسية وهي كما عرضناها سابقاً على الشكل التالي:

- الحلقة الأولى (أول ـ ثاني ـ ثالث) ـ التعليم الأساسي
- الحلقة الثانية (رابع ـ خامس ـ سادس) ـ التعليم الأساسي
- الحلقة الثالثة (سابع ـ ثامن ـ تاسع) ـ التعليم الأساسي
- الحلقة الرابعة (عاشر ـ حادي عشر ـ ثاني عشر) ـ التعليم الثانوي

ومن ميّزات مرحلة تغيير أو تعديل المناهج المدرسية في لبنان أن التعديل جرى عملياً في مراحله الأولى على الصف الأول من كل حلقة فكان التعديل الفعلي أول ما بدأ على الشكل التالي:

- للصف الأول الأساسي من الحلقة الأولى.
- للصف الرابع الأساسي من الحلقة الثانية.
- للصف السابع الأساسي من الحلقة الثالثة.
- للصف العاشر الثانوي.

إن موضوع المناهج هو واحد من المشكلات الأكثر تعقيداً في النظام التربوي، والأقل قابلية للتغيير الجذّي، ينطبق ذلك على الدول العربية كما ينطبق على سائر دول العالم.

يُعزى التعقيد إلى:

■ تعدد الأبعاد والمستويات التي يتضمنها مفهوم المناهج:

- **أولاً**: الأهداف (العامة والخاصة، ما يتعلق منها بالمراحل وما يتعلق بالمواد التعليمية كل على حدة).

- **ثانياً**: المواد التعليمية (أهدافها، مضامينها، الترتيب الداخلي لكل منها، العلاقات بين بعضها البعض).

- **ثالثاً**: الكتب المدرسية (توافقها مع الأهداف ومع المواد، وترتيبها الداخلي، وإخراجها، وأساليب التعليم التي تفرضها).

- **رابعاً**: أساليب التعليم (التي تتحدّد في كل حالة تبعاً لما تفرضه الكتب وملامح المعلمين، ولتوجيهات المسؤولين، الموجهين منهم والمديرين ولنوع المجهود المدرسي).

- **خامساً**: التقويم (القبلي والبعدي، التشخيصي والتكويني والإصطفائي والختامي).

- **سادساً**: أما ضعف القابلية للتغيير الجدي في المناهج فأساسه تعدد الجهات التي تدلي بدلوها في صناعة المناهج وفي تطبيقها، فيدخل كل طرف عنصراً فيها يعطل أو يحيد أو ينشط عنصراً آخر.

وكأن المناهج هي «النظام النواة» للنظام التربوي ككل (على الأقل في التعليم العام). وفي مطلق الأحوال فإن إقرار المناهج بصيغة ما، وتأمين قابليتها للتطبيق يحتاج أحياناً إلى إجماع وطني، والإجماع يفرض تسويات وتنازلات متبادلة، بحيث يكون التغيير جزئياً في كل مرة.

عملياً تكمن الصعوبة الرئيسية في كيفية إدارة وضع المناهج وتطويرها، والأسلوب السائد أن الحكومة (الوزارة) تقرر مثلاً وضع مناهج جديدة، فتوكل الأمر إلى مجموعة من الناس تضع أهدافاً عامة، وهذه المجموعة غالباً ما تفبرك الأهداف على أساس النزعات السياسية والفكرية الكبرى، دون النظر في المتطلبات الواقعية.

ثم يوكل أمر تأليف الكتب إلى مجموعة (أو مجموعات) أخرى ترجّح في عملها المتطلبات المتأنية من محتوى المادة، كلّ بحسب إختصاصاته.

فيحدث أول فرق بين المقاصد المعلنة (الأهداف) والمقاصد الحقيقية. يلي ذلك نشر الكتب في المدارس، حيث يتلقى المديرون والمعلمون الكتب الجديدة ويعملون على الإلتزام بها طبقاً للإرشادات التي تنقل إليهم.

والمعلمون يستعملونها كما يفهمونها، وهنا يحدث الفرق الثاني بين المقاصد المقررة والمقاصد المحققة. في هذا الوقت تكون الإدارة التربوية في عالم آخر، فلا يترافق تطبيق المناهج الجديدة مع تأمين مستلزماتها من تجهيزات ووسائل وأساليب في إدارة الصف وإدارة المدرسة. والنتيجة أن الوقائع القائمة «تأكل» الجديد في المناهج.

ثمّة صعوبة إذاً في إدارة الشأن التربوي عامة وإدارة المناهج خاصة. ومن النواقص المفسّرة لضعف هذه الإدارة عدم تعزيزها بمخططين للمناهج وعدم الاهتمام بالمتابعة والتقويم وعدم بلورة أساليب قياس لمعرفة النواتج الناجمة عن المناهج (المستوى) من أجل إجراء الإصلاحات اللازمة. ويحتاج ذلك إلى تطوير (أنظمة مراقبة) وهذه الأنظمة مفتقدة في جميع الدول العربية.

ـ **سابعاً**: الاستفادة القصوى من مصادر التعليم المتنوعة والتكنولوجيا الحديثة.

ـ **ثامناً**: مواكبة ثورة المعلومات والمستجدات في المعرفة العلمية.

ـ **تاسعاً**: تطوير منهجية تأليف الكتاب المدرسي وتضمينه أنشطة إثرائية، تحث الطالب على الإستكشاف والتحليل.

■ مكونات المنهج:

إن المنهج بمفهومه الواسع لا يقتصر على الموضوعات أو المواد أو المقررات الدراسية فهو يتضمن ما يلي:

أ ـ المقررات الدراسية.

ب ـ الكتب والمراجع.

ج ـ الوسائل التعليمية.

د ـ الأنشطة المدرسية.

هـ ـ الإمتحانات وأساليب التقويم.

ز ـ طريقة التدريس.

ح ـ المرفق والمباني والمعدات.

وبعتبر المنهج نظام مترابط في الميدان التربوي بجميع مكوناته، بحيث لا تنفصل المقررات في المنهج عن طرق التدريس أو النشاطات أو الوسائل أو الاختبارات.

ينبغي أن نضع لأنفسنا إفتراضاً بأن المنهج المدرسي الحالي لا يسهم في تنمية التفكير كما ينبغي.

نعلم جميعاً أن ثورة الإتصالات والمعلومات والتفجر المعرفي أضافت أعباء كبيرة على مخططي المناهج المدرسي ومصمميها، حيث أسهمت الثورة المعلوماتية في الكشف عن قصور التعليم في متابعة كل جديد، والإلمام بنوع وكم المعرفة الإنسانية التي تتضاعف كل عشر سنوات.

أضف إلى ذلك ما توصلت إليه بعض الدراسات النفسية والتربوية من نتائج حول محدودية العقل البشري في الإحتفاظ بالمعارف والحقائق وتخزينها لمدة زمنية طويلة.

وفي ضوء ما تقدم يمكن القول أن تربية النشء لمستقبل أفضل، ينبغي أن ترتكز على طبيعة المعلم وتنشيط قدراته وتنمية تفكيره أكثر من اهتمامها بتلقين وتوصيل المعارف والحقائق للمتعلم وعليه ينبغي تضمين مهارات

التفكير جميع عناصر المنهج المدرسي من أهداف ومحتوى وطريقة تدريس ووسائل تعليمية وتقويم. والسؤال الذي يفرض نفسه هنا كيف يمكن تضمين مهارات التفكير في المنهج المدرسي.

■ مهارات التفكير:

مجموعة من العمليات التي ترتبط بمستويات التفكير العليا، ويرى «بلوم» أن مستويات التفكير العليا تتمثل بالآتي: التحليل، التركيب والتقويم ويمكن أن تتضمن الفهم والتطبيق.

العناصر أو المهارات المكونة لعملية التفكير تتضمن ما يلي:

- الحكم على موثوقية المصدر.
- تحديد الاستنتاجات والأسباب والإفتراضات.
- الحكم على نوعية المناقشة الشفوية.
- تكوين موقف محدّد من المسائل المطروحة للناقش.
- القدرة على طرح الأسئلة التي تثير البحث والإستقصاء.
- تحديد المصطلحات والمفاهيم.
- الإلمام بالمادة العلمية المطروحة.
- التفتح العقلي والمرونة.

وعملية تنمية التفكير في المنهج المدرسي ينبغي أن تؤسّس على ما يلي:

١ ـ صياغة أهداف إجرائية واضحة المعالم يمكن قياسها وملاحظتها ومتابعتها وتطويرها

٢ ـ محتوى يتسم بالمرونة والمعاصرة ويبتعد عن التركيز على الحقائق المهنية الجامدة، ويعطي للتربية دوراً في التجديد والإبتكار.

٣ ـ طرق تدريس متنوعة ومناسبة للمادة العلمية ولطبيعة المعلمين، حيث أن المعلم المؤهل علمياً وتربوياً له دور كبير في تنفيذ المنهج المدرسي وتفعيله من خلال عرضه بأسلوب مشوّق يدفع الطلبة إلى تنمية قدراتهم على التفكير من أجل غد أفضل

٤ ـ تقويم يتسم بالتكامل والتنسيق مع عناصر المنهج المدرسي الأخرى يؤثر ويتأثر بها، ويفترض أن يتم التكامل بين الأنشطة التعليمية وطرق التدريس من جهة أخرى.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن عدم التنسيق بين طرق التدريس وأساليب التقويم يؤدي إلى تدنٍ في مستوى التحصيل الدراسي، وقد عزي سبب ذلك التدني إلى أن طرق التدريس تركّز على مستويات التفكير العليا (التحليل، التركيب، التقويم) في حين تنصب أساليب التقويم على الحفظ والإستظهار.

■ طرق تحسين مستوى تفكير الطلاب:

أولاً: تصميم بيئة تعلمية غنية:

إن توافر البيئات التعليمية الجيدة تسهم في دعم وتنمية مستويات التفكير لدى الطلاب، وفيما يلي بعض الطرق التي يمكن أن تسهم في تصميم بيئة تعليمية مناسبة:

١ ـ ترتيب مقاعد الطلاب في غرفة الصف على نوعية تختلف عن الأسلوب التقليدي المعتاد، حيث يمكن تنظيم مقاعد الدراسة وترتيبها بطريقة تجعل الطالب في مواجهة زملائه وجهاً لوجه. إن مثل هذا الوضع سوف يُسهم في تشجيع الطلب على التفاعل مع زملائه الطلبة، ويدفعه للتركيز والانتباه بشكل أفضل، وبالإضافة إلى ترتيب المقاعد الدراسية يمكن تزويد جدران غرفة الصف بالملصقات التي تُذكي عملية التفكير.

٢ ـ التفاعل الصفي الذي يؤكد على كيفية الحصول على المعلومات أكثر من تأكيده على سبيل إستقبال المعلومات وحفظها وتخزينها. فإيجاد بيئة اجتماعية وعلمية ونفسية صحيحة داخل حجرة الصف سوف يُسهم في حث الطلاب على التفاعل الصفي المثمر من خلال إصدار أحكام حول المناقشات المطروحة والمشاركة في الإجابة على التساؤلات.

وقد أشارت نتائج بعض الدراسات العلمية إلى أن زيادة حديث الطلاب داخل حجرة الدراسة يؤدي إلى رفع ثقة الطالب بنفسه وبالآخرين.

٣ ـ إستخدام اللغة العربية الصحيحة الواضحة وتجنب إستخدام الأساليب اللغوية الغامضة، حيث أن عملية التفكير تعتمد في الأساس على وسيلة ينظم بها الطالب أفكاره وهذه الوسيلة هي ما يطلق عليها باللغة، وكلما استطاع الطالب أن يختزن في ذاكرته معلومات ومعرفة منظمة بلغة عربية واضحة كلما كان بمقدوره توظيفها في مجالات التعليم والتفكير مستقبلاً.

٤ ـ تنظيم التدريس بواسطة طرح أسئلة تثير تفكير الطلاب، ينبغي المعلم عند وضع الأسئلة وتصميمها أن يراعي مستوى إدراك الطلاب ونضجهم واهتماماتهم، وطبيعة المادة العلمية، وقد تبين أن الأسئلة غير المقيدة بإجابة صحيحة واحدة فقط تستحث اهتمام الطلاب وترقى في تفكيرهم، حيث أن الإجابة على مثل هذه الأسئلة تدعو الطالب إلى تنظيم أفكاره وترتيبها وتبويبها ثم إتخاذ القرار المناسب.

ثانياً: تدريس مهارات التفكير:

تعد مهارات التفكير بمثابة أدوات للتفكير، ومستوى كفاءة استعمال هذه الأدوات يحدّد مستوى فاعلية التفكير، وقد أصبح من الضروري أن تتضمن المناهج المدرسية الأمور التالية:

أ ـ حلّ المشكلات.

ب ـ إتخاذ القرارات.

ج ـ الإدراك والفهم الجيد.

د ـ قوّة الحجة والبرهان.

بالإضافة إلى العمليات الرئيسية من التفكير الإنتقادي مثل:

أ ـ اكتشاف التحيّز.

ب ـ تحديد وجهات النظر.

ج ـ تحديد الإفتراضات الضمنية غير المعلنة.

كما ينبغي ان تهتم المناهج الدراسية بالمهارات المهمة في كيفية الحصول على المعلومات مثل:

أ ـ الإستقراء.

ب ـ الاكتشاف.

ج ـ التحليل.

د ـ التركيب.

هـ ـ التقويم.

ثالثاً: إستخدام تقنيات واستراتيجيات التعليم المباشر في تدريس مهارات التفكير:

ينبغي أن يركز المعلم في تدريسه على عمليات ومهارات التفكير التي يعاني الطالب نقصاً فيها من خلال تزويدهم بتعليم مباشر. ولتحقيق هذا الهدف هناك عدد من التقنيات والإستراتيجيات المناسبة، ومن الأمثلة على ذلك: طرح أسئلة على مستويات مختلفة من الصعوبة، وإدارة المناقشات والمناظرات، وحتى تشجيع الطلاب ونصحهم على عملية التفكير.

رابعاً: صياغة نماذج من انماط السلوك الجيد لدعم عملية التفكير:

من أجل مساعدة الطلاب على تطوير الميل والنزعة للتفكير الفعّال، ينبغي على المعلم أن يتبنى نموذجاً أو مثالاً يحتذى به من سلوك الطلاب الحقيقي واعتباره تفكيراً فعّالاً، ويمكن للمعلم أن يستخدم بعض الطرق في قيادة الطلاب وتوجيههم نحو الأنماط السلوكية المرغوبة ومن هذه الطرق:

١ ـ الإنتظار برهة من الزمن.

٢ ـ الدفاع عن قضية خاسرة.

٣ ـ الصمت والتأمل قبل الإستجابة.

٤ ـ إعادة السؤال بصوت عال مع توجيه الطلاب إلى كيفية الحصول على المعلومات الضرورية للإجابة عن السؤال المطروح.

٥ ـ التفكير بصوت عال لتوجيه الطلاب.

٦ ـ توجيه الطلاب وتشجيعهم على إعادة صياغة عبارات المعلم بشكل آخر.

٧ ـ توجيه الطلاب إلى احترام وجهات النظر الأخرى.

خامساً: ضّم الطرق الأربعة السابقة ودمجها مع المنهج المدرسي وتضمينها في كل المواضيع الدراسية الرئيسية:

يرى معظم الخبراء والمهتمين أن تدريس عملية التفكير يجب أن تكون من خلال المنهج المدرسي بشكل عام، وذلك لأن التفكير ومحتوى الموضوعات الدراسية يمثلان نسيجاً متداخلاً بشكل معقّد.

والتفكير ومهارات التفكير هي عبارة عن أدوات من أجل تعلّم

المواضيع الدراسية والاستفادة منها، ولا تستطيع المدرسة أن تحقق تحسناً ذات قيمة في تفكير الطلاب دون إدراج الطرق الخمس التي تمّ وضعها سابقاً في برنامج شامل خاص بالتفكير

ورغم أن عناصر برامج التفكير الجيد ينبغي أن تنفذ داخل حجرة الصف، إلاّ أنّ المعلم لا يستطيع أن ينفّذ هذا البرنامج دون مساعدة المدير والمشرف التربوي وبعض الإداريين.

من هنا فإن المنهاج بمفهومه الحديث يعني ما يلي:

١ ـ المنهاج يتضمن خبرات وهي خبرات مفيدة تصمم تحت إشراف المدرسة لإكساب التلاميذ مجموعة من المعلومات والمهارات والاتجاهات المرغوبة.

٢ ـ إن هذه الخبرات تتنوّع بتنوّع الجوانب التي ترغب المدرسة في إحداث النمو فيها ولا تركّز على جانب واحد فقط من جوانب النمو كما هو الحال في المنهج القديم

٣ ـ أن التعليم هنا يحدث من خلال مرور المتعلم بالخبرات المختلفة ومعايشته ومشاركته في مواقف تعليمية متنوعة، أي أن التعليم هو تعلّم خبري.

٤ ـ إن بيئة التعلم لا تقتصر على حجرة الدراسة أو ما يدور داخل جدران المدرسة، في المعامل أو الملاعب أو الفناء، بل تمتد بيئة التعلّم إلى خارج المدرسة فتشمل المصنع والحقل والمعسكرات وغيرها وهذا يتضمن تعرض التلاميذ للخبرات المتنوعة بتناويعها المباشرة وغير المباشرة.

٥ ـ إن الهدف الذي يسعى إليه المنهج عن طريق هذه الخبرات هو النمو الشامل المتكامل للمتعلم والذي يؤدي إلى تعديل سلوكه أي إلى

تعلّمه، وحصيلة هذا التعلّم تساعد على تفاعل المتعلم بنجاح مع البيئة والمجتمع.

٦ ـ إن تفاعل المتعلم بنجاح مع البيئة والمجتمع يعني أنه يتأثر بما يحدث فيها ويؤثّر فيها أيضاً، والمقصود بتأثير الفرد في البيئة والمجتمع هو إعمال المتعلم لعقله في مواجهة التحديات والمشكلات التي توجد في بيئته ومجتمعه ومحاولة التغلب عليها وحلها، لذا أصبحت تنمية قدرة المتعلم على حلّ المشكلات هدفاً هامّاً من أهداف المنهج.

٧ ـ في عالم سريع التفكير كعالمنا الذي نعيش فيه لا يكفي حلّ واحد للمشكلة المطروحة بل هناك ضرورة لإبتكار بدائل لهذا الحل لاختيار المناسب وفق الظروف المتغيرة والأفكار المتاحة، لذا أصبحت تنمية إبتكار المتعلم هدفاً من أهداف المنهج ينبغي إعطاء الأولوية لها من بين الأهداف الأخرى التي يسعى إليها المنهج.

■ العوامل المؤثرة في الإنتقال من المفهوم التقليدي للمنهج إلى المفهوم الحديث:

لقد ساعدت عوامل كثيرة في الإنتقال من المفهوم التقليدي للمنهج إلى المفهوم الحديث له ولعل أبرز تلك العوامل هي:

١ ـ التغيير الثقافي الناشىء عن التطور العلمي والتكنولوجي، والذي غيّر الكثير من القيم والمفاهيم الاجتماعية التي كانت نمطاً سائداً وأدى إلى إحداث تغييرات جوهرية في أحوال المجتمع وأساليب الحياة فيه.

٢ ـ التغيير الذي طرأ على أهداف التربية، وعلى النظرة إلى وظيفة المدرسة، بسبب التغيرات التي طرأت على احتياجات المجتمع في العصر الحديث.

٣ ـ نتائج البحوث التي تناولت الجوانب المتعددة للمنهج القديم أو التقليدي، والتي أظهرت قصوراً جوهرياً فيه وفي مفهومه

٤ ـ الدراسات الشاملة التي جرت في ميدان التربية وعلم النفس، والتي غيرت الكثير عما كان سائداً عن طبيعة المتعلم وسيكولوجيته، وكشفت الكثير مما يتعلق بخصائص نموه وحاجاته وميوله واتجاهاته وقدراته واستعداداته، وطبيعة عملية التعلم، ونكفي الإشارة هنا إلى أن المنهج العلمي قد أكد إيجابية المتعلم لا سلبيته، وأن تقدّم الفكر السيكولوجي قد أظهر انه من غير الممكن تنمية الشخصية ككل عن طريق التركيز على جانب واحد كالجانب المعرفي.

٥ ـ طبيعة المنهج التربوي نفسه، فهو يتأثر بالتلميذ والبيئة والمجتمع والثقافة والنظريات التربوية، وحيث أن كل عامل من هذه العوامل يخضع لقوانين التغير المتلاحقة فقد كان لا بدّ من أن يحدث فيه التغيير، وأن يأخذ مفهوماً جديداً لم يكن له من قبل. وللتدليل على ذلك يكفي أن نشير أن الأطفال الذين يخطط لهم المنهج أحياء ينبضون بالحيوية والنشاط، وأن غاية التربية هي إستثارة نموهم الذاتي وتوجيهه.

■ مميزات المنهج بمفهومه الحديث:

التربية تريد منهجاً يمتاز بخصائص ومميزات ترقى به إلى مستوى الكفاية في بنائه، ذلك أن العمل الأساسي للنمو الثقافي يكمن في بناء منهج مدرسي يستطيع فيه كل فرد أن يتعلم من خلال عملية التربية الجديدة، ليصبح إنساناً بنمط ثقافي جديد فيه تلاؤم واضح بين التربية السائدة خارج المدرسة وتلك التي تكون داخلها.

ومن أبرز هذه الخصائص:

١ ـ من المفروض أن يكون المنهج المدرسي في فلسفته ومحتواه محافظاً وتقدمياً في نفس الوقت.

٢ ـ من المفروض أن يتم إعداد المنهج المدرسي بطريقة تعاونية بحيث يراعى واقع المجتمع وفلسفته وطبيعة المتعلم وخصائص نموه، وأن يعكس التفاعل بين التلميذ والمعلم والبيئة المحلية والثقافية والمجتمع، وأن يتضمن جميع أوجه النشاط التي يقوم بها التلاميذ، وأن يتمّ اختيار الخبرات التعليمية في حدود الإمكانيات المادية والبشرية وأن يؤكّد على أهمية العمل الجماعي، وأن يحقق التناسق والتكامل بين عناصر المنهج.

٣ ـ المنهج الحديث يمتاز بأنه يؤكّد على الجانب الخلقي في الجوانب التعليمية.

٤ ـ يمتاز المنهج الحديث بأنه يؤكّد فكرة الجماعة وفاعليتها.

٥ ـ يؤكد على الأساليب التي تلائم عملية التغير الاجتماعي، بحيث يكون عند المتعلم استعداد لقبول التغير.

٦ ـ يمتاز بأنه يقوم على أساس من فهم الدراسات السيكولوجية المتعلقة بالمتعلم ونظريات التعلم.

٧ ـ يمتاز المنهج الحديث بأنه يقوم على أساس من فهم الطبيعة الإنسانية فنجد أن النظرة إلى الطبيعة الإنسانية تختلف بإختلاف الفلسفات.

٨ ـ المنهج الحديث يعمل على ربط المدرسة بغيرها من المؤسسات الاجتماعية الأخرى فهو يعمل على الربط بين المدرسة والبيئة، سواء كانت بشرية أو طبيعية أو كانت مؤسسات من صنع الإنسان.

٩ ـ يمتاز المنهج الحديث في قيام المعلم بالتنوع في طرق التدريس حيث يختار أكثرها ملاءمة لطبيعة المتعلمين وما بينهم من فروق فردية، وفي ضوء هذا الدور الجديد للمعلم لم يعد عمله مقتصراً على توصيل المعلومات إلى ذهن التلميذ، إنما اتسع فأصبح المعلم مرشداً وموجهاً ومساعداً للتلميذ على نموّ قدراته واستعداداته على إختلافها.

* إننا لا نبالغ إذا قلنا أن معظم المناهج الدراسية التي عرفتها الأنظمة التربوية والتعلمية في العديد من الأقطار العربية تُهيأ مثلما تهيأ (الألبسة الجاهزة). إذ أن واضعيها يفترضون صلاحيتها وملاءمتها لأي كان، وفي أي مكان.

فشأنهم كشأن من يهيء اللباس دون النظر إلى شكل وحجم ورغبات وميول المعني بالأمر، الذي هو المتعلم، ونوع الواقع السوسيوالثقافي والاقتصادي ومتطلبات ظروفه ونوع التحديات الحاضرة والمستقبلية التي يواجهها مجتمعه.

وقد كانت نتيجة النظر إلى المنهاج الدراسي أن العديد من المدرسين يتعاملون مع مفردات المقررات والبرامج بشكل حرفي، دون تغيير أو تكيف مع الظروف. لقد كانت نتيجة إغراق المناهج في التقنيات والشكليات الإدارية إبتعادها أكثر فأكثر عن واقع المتعلم واحتياجات الواقع المتجدد، مما أدى على ما نجنيه اليوم من تفاقم ظاهرة الخريجين من جهة، وازدياد ظاهرة سوء التوافق المهني وتفاقم حالة الإهدار والتخلف المدرسي من جهة ثانية.

وهذه كلها وجوه لعملة واحدة تسمى عزوف الطلاب عن التعليم المدرسي، الذي أصبح منذ مطلع النصف الثاني من القرن العشرين أداة فاشلة في مواجهة الواقع والتأثير عليه، فضلاً عن كونها لا تنمي شخصية المتعلمين، ولا تراعي إشباع الحد الأدنى من حاجاتها النفسية.

تلك الحاجات التي كان ينبغي أن يتأسس عليها المنهاج الدراسي في مختلف المراحل التعليمية والواقع أن ما يسمى في معظم الدول العربية (سياسة تربوية) ليس في حقيقة أمره سوى مجموعة إجراءات وأساليب لتسيير المدارس بأقل مشاكل ممكنة.

ذلك أن معظم الانظمة العربية تعلن أنها تربي عقول أبنائها، ولكنها في حقيقة الأمر (تنمط استخدامهم لعقولهم عن طريق تقنين هذا الإستخدام).

إن نظرة فاحصة إلى معظم الممارسات التعليمية في معظم مدارسنا اليوم تبين أن طبيعتها لا تخرج عن خصائص ومميزات التربية التقليدية، ذلك أن التقليد ونقل المعلومات من أوضح المظاهر التي تطغى عليها.

فدور المدرّس ما يزال يتلخّص في نقل المعارف إلى الطلاب، الذين يُقيّمون بحسب قدراتهم على استيعاب المعلومات وحفظها.

إن التقويم إذن لا ينصب سوى على قياس المدى بين ما قدم التلميذ، وما استرجعه هذا الأخير. إن التعلم المدرسي الحالي يربي الطفل على ضرورة أن يكون موضوعياً، وعلى كون المعارف علمية صحيحة. ومعنى ذلك أنه قد سحبت منه إمكانية مناقشة تلك المعارف وانتقادها. وسحبت منه إمكانية التساؤل حولها أو رفضها. فمجرد أن تطرح المدرسة على المتعلم، وهي المؤسسة المكلفة رسمياً بتعلم الولد العلوم الصحيحة، فإن ذلك يعني أن على هذا المتعلم أن يبني رد فعل مناسب تجاه هذه المعارف. وبناء كهذا، يتمّ عادة ضمن إطار ما هو معترف به في المؤسسة المدرسية كنمط ذهني تثمنه الإمتحانات، وتترجمه إلى علاقات.

إن المناخ السائد بشكل عام في معظم مدارسنا، لا يساعد على الإبتكار، لأنّه مناخ غير متسامح وغير ديمقراطي ولايسوده جو المرح فيه ولا يشعر فيه التلميذ بالأمن ولا يشجع على السؤال والتحدّي، مما يساهم في نموّ المعلم والمتعلم معاً.

ومن مساوىء النظام التعليمي المدرسي أيضاً أنه يفترض في التلميذ أن

يكون شخصاً مجزّأً وأن يتصرف معه المدرّس وفقاً لهذه النظرة على إعطائه جرعات معرفية متقطعة عبر مراحل رسمها النظام المدرسي سابقاً.

هذا يعني أن كثيراً ما لا ينظر إليه إلاّ من خلال ضوء المدرسة الخافت على أنّه كائن مجزأ إلى قطع تجد لها ما يطورها وينميها في التوزيع السنوي والشهري والأسبوعي للمواد الدراسية.

● المحور الثّالث

الفروق الفرديّة

إن معظم الناس يتشابهون في صفات كثيرة جداً إلاّ أنهم يختلفون في صفات كثيرة. ومع أن الفروق الجسيمة أو العاطفية قد تبدو واضحة في بعض الأحيان، إلاّ أن الفروق العقلية يصعب تمييزها ومعرفتها بوضوح.

فضلاً عما بينهم من تفاوت كبير في سمات شخصياتهم من حيث ميولهم واتجاهاتهم ومستويات طموحهم واتزانهم الإنفعالي، ودرجة حساسيتهم للمشكلات الاجتماعية لذا ينبغي الانتباه إلى ما يلي:

١ ـ إن إختلاف الأفراد في قدراتهم وسماتهم إختلاف في الدرجة لا في النوع.

٢ ـ إن إختلاف قدرات الفرد الواحد وسماته بعضها عن بعض هو إختلاف من حيث القوة والضعف.

٣ ـ إن توزيع القدرات والسمات بين الأفراد توزيعاً طبيعياً، بمعنى أن أغلبية الناس على درجة متوسطة من القدرة أو السمة، وأن قلة منهم تعلو قدراتهم وسماتهم عن المتوسط أو تكون دونه.

٤ ـ الفروق الفردية ترجع إلى الوراثة أو البيئة أو إليهما معاً.

ولا يعتبر مبدأ الفروق الفردية اكتشافاً علمياً جديداً فقد جاء في القرآن الكريم ما يدّل عليه، قوله تعالى: ﴿ورفع بعضكم فوق بعض درجات

ليبلوكم فيما أتاكم﴾ (الأنفال ١٦٥). والمدرسة الحديثة تهتم بدراسة الفروق الفردية، كما تهتم بالفروق الفردية بين الجماعات والفصول، والعمل على اكتشافها في كل مرحلة من مراحل التعليم، ذلك لأن دراسة الفروق الفردية بين التلاميذ سواء كانت تحصيلية أم عقلية أم مزاجية تساعد المعلم والقائمين بأمر التربية على تكييف المناهج وطرق التدريس تكييفاً تُراعي فيه استعداداتهم وحاجاتهم في كل مرحلة من مراحل التعليم.

إن اكتشاف الفروق الفردية بين التلاميذ في الأعمار المختلفة يساعد القائمين بتخطيط نظم التعليم على توفير الإمكانات المختلفة الملائمة لاستعدادات التلاميذ في مراحل التعليم على إختلافها بما يحقق تكافؤ الفرص التعليمية بين الأفراد.

■ مفهوم الفروق الفردية:

يمكن تعريف الفروق الفردية بأنها: الإنحرافات الفردية عن متوسط المجموعة في صفة أو أخرى جسيمة، أو عقلية أو نفسية، وقد يكون مدى هذه الفروق صغيراً أو كبيراً.

او أن الفروق الفردية هي: الإنحرافات الفردية عن المتوسط الجماعي في الصفات المختلفة، وقد يضيق مدى هذه الفروق أو يتسع وفقاً لتوزيع المستويات المختلفة لكل صفة من الصفات التي تهتم بتحليلها ودراستها.

فالفروق الفردية بهذا المعنى وقياس علمي لمدى الإختلاف القائم بين الناس في صفة مشتركة، ويعتمد مفهوم هذه الفكرة على مفهومي التشابه والإختلاف ـ التشابه النوعي في وجود الصفة والإختلاف الكمّي في درجات ومستويات هذا الوجود.

وقيل هي: إختلاف الطلاب في مستوياتهم العقلية والمزاجية والبيئية وهي تمثل الإنحرافات الفردية عند المتوسط الجماعي من الصفات المختلفة.

■ أهمية دراسة الفروق الفردية:

١ ـ فهم السلوك الإنساني عن طريق دراسة الفروق الفردية بين الناس.

٢ ـ الفروق الفردية تظهر دائماً فيما يتعلق بمجال تفاعل الإنسان في موقف معيّن، لذلك فإن العلم يكاد يشمل الفروق الفردية القائمة بين الأفراد والجماعات والشعوب.

٣ ـ تساعد على تقويم التحصيل المدرسي لدى الطلاب.

٤ ـ تساعد على معرفة المتفوّقين وتقديم الرعاية الخاصة بهم.

■ أنواع الفروق الفردية:

الفروق الفردية إمّا أن تكون من نوع الصفة، وإمّا أن تكون في درجة وجود الصفة، فاختلاف الطول عن الوزن إختلاف في نوع الصفة، لذا لا يخضع مثل هذا الإختلاف إلى القياس لعدم وجود مقياس مشترك بينهما، فالطول يقاس بالأمتار والوزن يقاس بالكيلوجرامات والفرق بين الطول والوزن لا يقاس بالأمتار ولا بالكيلوجرامات.

والفروق الفردية إمّا أن تكون حقائق بيولوجية موروثة تؤدي إلى الإختلاف في مستوى الذكاء والاستعداد وإمّا أن تكون نتيجة التفاوت في الإمكانات والفرص التي أتيحت للأفراد لتنمية مداركهم واستعداداتهم الذهنية.

لقد أثبتت نظرية الفروق الفردية أن الأفراد يختلفون في قدراتهم، لذلك فالبرامج التي توضع لكل التلاميذ أصبحت غير ذات نفع، فالأفراد ليسوا قوالب جامدة تصب فيها العملية التعلمية بمعيار واحد وبقدر واحد، فهناك المتفوّق والمختلف وهناك المتوسط، وكل نوعية من هذه الفئات تتطلب نوعاً وحجماً من الأنشطة والمعارف يختلف عن الآخر، لذلك

وجب أن يكون لكل فرد برنامج خاص به يتماشى مع ما يمتلك من قدرات واستعدادات.

ويمكن إيجاز الفروق الفردية بين التلاميذ ذات العلاقة بتعليم الرياضيات كما يلي:

١ ـ القدرة العقلية أو ما نسميه بالذكاء العام. كالقدرة على التعميم والتبرير والقدرةعلى التفكير بتأمل وتأن والقدرة على حلّ المشكلات.

٢ ـ القدرة الرياضية: كالقدرة على التعامل بالرموز والصور الذهنية والمناقشة المنطقية والقدرة الحسابية.

٣ ـ معرفة ووضوح المفاهيم والبنى والعمليات الرياضية اللازمة لتعلم موضوع جديد.

٤ ـ الدافع والرغبة والاهتمام والتقدير للموضوع لدى المتعلم.

٥ ـ مدى النضج البدني والعاطفي والاجتماعي للمتعلم.

٦ ـ المواهب الخاصة أو العيوب الخاصة، كالإبداع أو ضعف مهارة القراءة وقوة الذاكرة أو ضعفها.

٧ ـ العادات الخاصة كالإنضباط الذاتي والانتباه وتنظيم العمل الدراسي.

فإذا كان التلاميذ يختلفون كثيراً في هذه الصفات الأساسية لتعلّم الرياضيات، فليس من العدل أن يقدم لهم الموضوع نفسه بطريقة التدريس نفسها. بل يجب مراعاة الفروق الفردية بينهم في عمليتي التعليم والتعلم، ويعتقد البعض أن مبدأ مُراعاة الفروق الفردية تقوم على أساس الاهتمام بالطلاب الضعفاء حتى يلحقوا بزملائهم، وهذا غير صحيح، فمبدأ مراعاة الفروق الفردية الجيد ربما يعمل على إبراز هذه الفروق أكثر، أي أنه يعمل على رفع مستوى الطالب الضعيف والقوي معاً وبذلك قد تبرز الفروق الفردية أكثر.

■ العوامل المؤثرة في مدى الفروق الفردية

إن مدى الفروق الفردية يتأثر بعدد من العوامل هي كالآتي:

١ ـ **العمر الزمني**: يؤثر العمر الزمني على مدى الفروق الفردية، فيميل هذا المدى إلى الزيادة مع تزايد السن، إن مدى الفروق الفردية ذو علاقة طردية مع الزيادة العمرية. وتنضج الزيادة مع تزايد السن، وتصبح الفروق الفردية من الخصائص العقلية والإنفعالية أكبر، ويصبح التباين في هذه الخصائص في مرحلتي المراهقة والشباب أكبر منه في مرحلتي الطفولة والوسطى.

٢ ـ **مستوى الأداء**: تتأثر درجة الفروق الفردية تبعاً لمستوى اداء الأفراد، فكلما اتسم السلوك نحو التعقيد أو التركيب ازدادت الفروق الفردية بين مستويات أداء الأفراد المختلفين.

٣ ـ **الممارسة والخبرة**: تؤثر فترة الممارسة من حيث طول مدتها أو قصرها وكذلك حجم الخبرة على مدى الفروق الفردية فيزيد هذا المدى بزيادة فترة الممارسة نظراً لإختلاف السمات أو الخصائص في بلوغها إلى مرحلة الثبات.

٤ ـ **التدريب**: فقد أوضحت نتائج جهود الباحثين إلى أن الفروق الفردية تزداد بثقل التدريب إذ وجد أن عامل التباين يزداد عقب التدريب، لذا يمكن القول إن الافراد يكونون أكثر إختلافاً عقب فترة متساوية من التدريب عنه عند بدئه، ويرجع ذلك إلى الأثر التراكمي لخبرات الفرد الماضية قد جعلته ماهراً في أداء عمل أو نشاط معيّن. وبصفة عامة فإن الفروق الفردية تزداد دائماً في الحالات التي يكون فيها التدريب متواصلاً، وتصبح أكبر مما كانت بعد إنقضاء فترة التدريب، وذلك لأن إستجابة الفرد للتدريب وقدرته على الاستفادة منه تتوقف على تدريبه في الماضي

(خبرة سابقة) ويكون أكثر استعداداً للإفادة من التعلم الإضافي، لهذا السبب تصبح الفروق الفردية أكثر وضوحاً.

■ العوامل المفسرة للفروق الفردية:

لا يمكن للمختصّين حصر العوامل المؤثرة أو المفسرة للفروق الفردية، كونها كثيرة ومتشابكة، ولكن يمكن أن تقرر أن هذه العوامل على إختلافها تقع في مجموعتين مختلفتين هما:

١ ـ العوامل الوراثية.

٢ ـ العوامل البيئية.

فالوراثة والبيئة قوّتان مختلفتان تؤثران على إستجابة الفرد لأي منبه داخلي أو خارجي في أي موقف من مواقف الحياة وفي أي مرحلة من مراحل النمو، ويختلف علماء النفس فيما بينهم في مدى الإعتراف بأهمية كل قوة من هاتين القوتين بالنسبة للأخرى والذي ساعد على هذا الإختلاف تداخل القوتين في كل مظهر بسيط من مظاهر السلوك وعدم إمكان الفصل بينها حتى يمكن دراسة أثر كل منهما بمعزل عن العامل الآخر، وكنا نفترض بدرجة لا بأس بها من الثقة أن الأهمية النسبية لكل منها تتوقف على نوع الظاهرة أو السلوك الإنساني الذي نقوم بدراسته، فنستطيع أن نفترض مثلاً: أن الوراثة تكون لها أهمية ظاهرة إذا كنا بصدد دراسة سمات جسمية، مثلاً كطول القامة ولون العين. . .الخ. وعلى هذا النحو نستطيع أن نفترض أن البيئة تكون لها أهميتها الظاهرة إذا كنا بصدد دراسة مهارة معيّنة أثر التدريب فيها بالرغم من أننا لا نستطيع أن نهمل تماماً أو نتجاهل قيمة الاستعدادات الأهلية في اكتساب المهارات والتحسن نتيجة التدريب.

وقد بذلت محاولات لإظهار الأثر المتبادل لكل من الوراثة والبيئة على هيئة معادلة فوضعها البعض على أن العلاقة بينهما هي علاقة إضافة (الوراثة + البيئة = الشخصية)، ووضعها البعض على هيئة عملية ضرب بين العاملين أي (الوراثة × البيئة = الشخصية).

■ أساليب مراعاة الفروق الفردية:

مراعاة الفروق الفردية لها طرق وأساليب كثيرة منها:

١ ـ مراعاة الفروق الفردية عن طريق تعليم كل طالب بمفرده: وهذا النوع من التعليم يعتبر من أحسن الأنواع، إلاّ أن تطبيقه مستحيل في فصل يحوي نحو ثلاثين طالباً ولكن يمكن تطبيقه في المدارس الصغيرة.

٢ ـ مراعاة الفروق الفردية عن طريق تقسيم التلامذة إلى مجموعات صغيرة متجانسة: خاصة في الصفات العقلية ويقدم لكل مجموعة ما يناسبها من الموضوعات والأنشطة وطرق التدريس وهذا الأسلوب جيد ويستخدم كثيراً، لكن من عيوب هذا الأسلوب عدم وجود معايير واضحة لهذا التقسيم، لذلك على المعلم الذي يستخدم هذا الأسلوب أن يعرف تلاميذه معرفة جيدة، فربما يوجد تلاميذ ضعفاء في ناحية وأقوياء في ناحية أخرى، وقد يختلف التلاميذ من موضوع إلى آخر، ومشكلة أخرى شعور التلاميذ عند تقسيمهم بالزّهو عند البعض والإحباط عند البعض الآخر.

٣ ـ مراعاة الفروق الفردية عن طريق تقسيم تلاميذ الفصل إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة: وهذا الأسلوب ربما يتلافى العيب في الأسلوب السابق، ويفيد في أن التلاميذ الأقوياء يساعدون الضعفاء في نفس المجموعة.

٤ ـ مراعاة الفروق الفردية في الفصل الإعتيادي: وتتم بطريقة غير مباشرة كما يلي:

أ ـ مراعاة الفروق الفردية في النضج البدني: حيث يكون هناك بعض التلاميذ لديهم عيوب بدنية كضعف في البصر أو قصر القامة. فيتم توزيعهم في الفصل حسب حالتهم مثلاً قصار القامة في الأمام وكذلك ضعيفو السمع أو البصر ويفضل ألا يشعر التلامذة بذلك.

ب ـ تنويع طرق وأساليب التدريس: على المعلم ألا يستخدم طريقة تدريس واحدة، بل ينوع في طرق وأسليب تقديم المعلومات للتلاميذ وأحياناً قد يحتاج إلى تقديم المفهوم نفسه أو التعميم بطرق مختلفة. فبعض التلاميذ يتعلمون عن طريق المناقشة وآخرون لا يحبّون الرياضيات مثلاً يتعلمون عن طريق الألعاب والألغاز الرياضية.

ج ـ تنويع الواجب المنزلي: وذلك باختيار واجبات منزلية منوّعة، فيعطى كل فرد أو مجموعة واجبات تناسب قدراتها، مع البعد عن التمرينات الروتينية المملة المباشرة.

د ـ تخصيص فترة زمنية خارج الفصل: تخصص لمقابلة فردية بين المعلم وأحد الطلاب في غرفة المعلمين مثلاً. فثلاث دقائق فقط مع الطالب لوحده قد تكون أجدى من زمن الحصة كله.

هـ ـ تقديم مشروعات خاصة ودراسات حرة: تساهم هذه الطريقة في تقوية التلاميذ الضعفاء وتشبع رغبات الأقوياء وترفع مستواهم أكثر.

٥ ـ مراعاة الفروق الفردية عن طريق التعليم المبرمج: يعتبر التعليم المبرمج وسيلة جيدة لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ. ويقوم التعليم المبرمج على أساس تجزئة الموضوع أو الهدف التعليمي إلى أجزاء وخطوات وأهداف سلوكية صغيرة، ثم تُنسق هذه الأجزاء أو الخطوات أو

النشاطات اللازمة لبلوغ هذه الأهداف السلوكية وترتب بشكل منطقي متسلسل وتوضع في أطر أو رزم تعليمية يحوي كلاً منها جزءاً أو خطوةً أو نشاطاً بسيطاً وما يتعلق به من الأسئلة التوضيحية ووسائل العلاج والتقويم.

وقد تبرمج هذه الأجزاء أو الخطوات وما يتعلق بها في آلات تعليمية كالحاسب الآلي مثلاً. وبعد ذلك تقدّم للطالب في شكل برنامج نهائي يسير به الطالب حسب قدرته وإمكاناته الخاصة، ويكون دور المعلم هنا التوجيه وحل المشكلات التي تعترض الطالب أثناء سيره في البرنامج.

ولكن يؤخذ على التعليم المبرمج أنه يعلم بشكل آلي ولا يسمح للطالب بالتفاعل مع زملائه أو التعلّم منهم. كذلك فإن البرمجة تحتاج إلى خبرة ومهارة فائقة وتحليل دقيق للموضوع أو الهدف التعليمي المراد برجمته.

بناءً عليه على المعلم مراعاة الفروق الفردية بين طلابه من خلال:

١ ـ التوزيع في إستخدام الوسائل التعليمية السمعية والبصرية لتساعد في فهم الطلاب للمهارات الحركية، فبعضهم يرغب في الإستماع للشرح والآخر مشاهدة نموذج للمهارة الحركية.

٢ ـ تقديم برامج متنوعة، وتقسيم الطلاب إلى مجموعات حسب ميولهم لا على أساس رغبة المعلم، وتوفير الإمكانات الممكنة لممارسة ألوان النشاط البدني الواردة في المنهج.

٣ ـ تقويم الطلاب على أساس مدى ما حققه من تقدم وفق ما تسمح به قدراته وليس على أساس مقارنته بغيره من الطلاب.

٤ ـ مراعاة الأنماط الجسمية والمزاجية، فهناك من الأسباب ما يجعل أنماط جسمية أكثر ملاءمة لممارسة رياضة معيّنة من غيرها، مثل الأرجل

الطويلة تساعد صاحبها على التفوّق في مسابقات الجري، وطول القامة تساعد على التفوّق في كرة السلة.

٥ ـ تشجيع المعلم الطلاب على العمل الثنائي والتعاوني مع الزميل والجماعة ونظام المحطات والتدريب الدائري الخ...

٦ ـ مراعاة الكيفية التي يتلقى بها الطلاب عملية التعلم، فبعضهم يحتاج إلى كثير من المساعدة من المعلم، والآخر إلى مساعدة أقل.

٧ ـ ملاحظة تفاوت رغبات الطلاب في التفاعل الاجتماعي، فبعضهم يميل إلى التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، بينما يفضل البعض الآخر أن يكون انتقائياً في نشاطه الاجتماعي.

٨ ـ تقديم الخبرات بحيث تتناسب مع الطلاب سريعي التعلم، والطلاب بطيئي التعلم، حتى يمكن تحقيق هدف الدرس، حيث يبدأ المعلم الدرس من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى الأكثر تعقيداً.

٩ ـ أداء الطالب التمرينات البدنية بطريقة صحيحة وتكرارها لمرات عدة واعتماد الزمن لأداء التمرين لإتاحة الفرصة للطالب لتكرار الأداء بما تسمح به قدراته وإمكاناته لعدد من المرات.

١٠ ـ ملاحظة أن يكون الزميلان متساويين في الوزن والطول والحجم والقوة بقدر الإمكان عند إعطاء التمرينات الزوجية، لكي يؤدي التمرين بشكل صحيح ويحقق الغرض المطلوب منه.

١١ ـ التنويع في أساليب التدريب مثل (الحوار ـ تمثيل الأداء ـ القصة ـ العصف الذهني ـ حلّ المشكلات)

١٢ ـ تنويع الأمثلة عن المفاهيم والمبادىء المطروحة وإتاحة الفرصة للطلاب للتعليق وإبداء الرأي من خلال الامثلة الواقعية في بيئاتهم المحلية وخلفياتهم الثقافية.

١٣ ـ توظيف وسائل متنوعة ومثيرة وفعألة لتفريد التعليم مثل (صحائف الأعمال والبطاقات التعليمية المختلفة ومنها بطاقات التعبير وبطاقات طلاقة التفكير وبطاقات التعليمات وبطاقات التدريب وبطاقات التصحيح).

إن فن التدريس يقع في القدرة على عرض المشكلات بالقدر من التعقيد الذي تصبح معه ذات معنى بالنسبة للطفل مع بقائها على بعد خطوة واحدة من قدرته الحالية. بهذه الطريقة يصبح التعليم عملية جذابة تغري فيها المشكلات ذاتها الطفل على بذل الجهد في سبيل الحل. ولا شك في أن ذلك يوضح إلى أي مدى تصبح الحاجة هنا ماسة إلى حساب الفروق بين الأطفال فبعض الأطفال يعمل ببطء في حين يعمل الآخر عن طريق طفرات ابداعية، وبعض الأطفال يحتاج إلى توجيهات مطولة للإبقاء على نشاطهم في حين يعمل البعض الآخر بشكل أحسن إذا ما ترك وشأنه ليستخدم وسائله الخاصة.

بعض الأطفال يظل قي المشكلة الواحدة حتى يحلها تماماً قبل أن يبدأ في غيرها في حين قد يفضل البعض الآخر أن ينتقل بسرعة من مشكلة إلى أخرى في سعيه إلى حلّ المشكلات ابتداء من تلك التي تستعصي عليه أولاً وهكذا...

وفي النهاية فإنهم جميعاً ينجزون وهم جميعاً يحصلون على نفس الشعور ولكن ماذا يحدث إذا لم ننتبه إلى هذه الفروق؟

هناك حالات لمشاهير المبدعين الذين لم يكن لهم أي حظ من التفوّق في التحصيل المدرسي. فقد أخبر والد «شارلز دارون» أن ابنه لن يصل إلى شيء يذكر لأنه فاشل في دراسته. وكان «ألبرت أينشتين» متخلّفاً في مادة الحساب في مرحلة الدراسة الإبتدائية. ولعل ذلك يؤكد لنا أهمية

إيجاد الفرص أمام الطفل في هذه المرحلة للشعور بالإنجاز والبهجة في أي مجال يجد فيه الطفل نفسه كفؤاً.

إن وضع المناهج على أساس الفروق الفردية يعتبر شيئاً مكلفاً وقد يحتج المسؤولون عن المدارس بأن ميزانية التعليم لا قبل لها به، ولكننا نقول «إن مثل هذه المدارس سوف توفر الكثير من النقود على الدولة وغيرها». إذ أن قوة الشرطة الآن مثلاً تصرف الكثير من وقتها في تصحيح ما فشلت فيه التربية.

إن الحكومات سوف تكون في وضع أحسن إذا ما كان المواطنون الذين ينتخبون الحكام أكثر حكمة وأكثر تحمّلاً للمسؤولية، كذلك سوف تحصل الأعمال والصناعات على عمالة أكثر مهارة. إن الحياة سوف تصبح أحسن بالنسبة للجميع وسوف يتحمل أناس أرقى ثقافياً مسؤولية مستقبل العالم بشكل أكبر وهذا يعني أن عالماً أفضل لجميع الناس الذين لم يولدوا بعد والذين سوف يكونون في أشد حالات التعاسة إذا بقيت بعض المدارس على ما هي عليه اليوم.

● المحور الرّابع

الوسائل التّعليميّة

إن اعتماد أي نظام تعليمي على الوسائل التعليمية ضرورة من الضرورات لضمان نجاح تلك النظم وجزء لا يتجزأ في بنية منظومتها.

ومع أن بداية الاعتماد على الوسائل التعليمية في عمليتي التعليم والتعلم لها جذور تاريخية قديمة، فإنها ما لبثت أن تطورت تطوراً متلاحقاً كبيراً في الآونة الأخيرة مع ظهور النظم التعليمية الحديثة.

■ تعريف الوسائل التعليمية:

عُرّفت الوسائل التعليمية على انها أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم.

وقد تدرّج المربون في تسمية الوسائل التعليمية فكان لها أسماء متعددة منها:

وسائل الإيضاح ـ الوسائل البصرية ـ الوسائل السمعية ـ الوسائل ال معيّنة ـ الوسائل التعلمية.

وأحدث تسمية لها تكنولوجيا التعليم التي تعني علم تطبيق المعرفة في الاغراض العلمية بطريقة منظمة.

وهي بمعناها الشامل تضم جميع الطرق والادوات والتنظيمات المستخدمة في نظام تعليمي بغرض تحقيق أهداف تعليمية محدّدة.

- **دور الوسائل التعليمية في تحسين عملية التعليم والتعلم:**

يمكن للوسائل التعليمية أن تلعب دوراً هاماً في النظام التعليمي. ورغم أن هذا الدور أكثر وضوحاً في المجتمعات التي تنشأ فيها هذا العلم، كما يدل على ذلك النمو المفاهيمي للمجال من جهة، والمساهمات العديدة لتقنية التعليم في برامج التعليم والتدريب كما تشير إلى ذلك أدبيات المجال، إلا أن هذا الدور في مجتمعاتنا العربية عموماً لا يتعدى الاستخدام التقليدي لبعض الوسائل ـ إن وجدت ـ دون التأثير المباشر في عملية التعلم وإفتقاد هذا الاستخدام للأسلوب النظامي الذي يؤكد عليه المفهوم المعاصر لتقنية التعليم.

ويمكن أن نلخّص الدّور الذي تلعبه الوسائل التعليمية في تحسين عملية التعليم والتعلم بما يلي:

أولاً ـ إثراء التعليم:

أوضحت الدراسات والأبحاث (منذ حركة التعليم السمعي البصري) ومروراً بالعقود التالية أن الوسائل التعليمية تلعب دوراً جوهرياً في إثراء التعليم من خلال إضافة أبعاد ومؤثرات خاصة وبرامج متميزة إن هذا الدور للوسائل التعليمية يعيد التأكيد على نتائج الأبحاث حول أهمية الوسائل التعليمية في توسيع خبرات المتعلم وتيسير بناء المفاهيم وتخطي الحدود الجغرافية والطبيعية ولا ريب أن هذا الدور تضاعف حالياً بسبب التطورات التقنية المتلاحقة التي جعلت من البيئة المحيطة بالمدرسة تشكل تحدياً لأساليب التعليم والتعلم المدرسية لما تزخر به هذه البيئة من وسائل إتصال متنوعة تعرض الوسائل بأساليب مثيرة ومشوّقة وجذّابة.

ثانيا ـ اقتصادية التعليم:

يقصد بذلك جعل عملية التعليم اقتصادية بدرجة أكبر من خلال زيادة

نسبة التعلم إلى تكلفته. فالهدف الرئيسي للوسائل التعليمية تحقيق أهداف تعلم قابلة للقياس بمستوى فعال من حيث التكلفة في الوقت والجهد والمصادر.

ثالثا ـ تساعد الوسائل التعليمية على إستثارة اهتمام التلميذ وإشباع حاجته للتعلم:

يأخذ التلميذ من خلال إستخدام الوسائل التعليمية المختلفة بعض الخبرات التي تثير اهتمامه وتحقيق أهدافه وكلما كانت الخبرات التعليمية التي يمر بها المتعلم أقرب إلى الواقعية أصبح لها معنى ملموساً وثيق الصلة بالأهداف التي يسعى التلميذ إلى تحقيقها والرغبات التي يتوق إلى إشباعها.

رابعاً ـ تساعد على زيادة خبرة التلميذ مما يجعله أكثر استعداداً للتعليم:

هذا الاستعداد الذي إذا وصل إليه التلميذ يكون تعلمه بأفضل صورة. ومثال على ذلك مشاهدة فيلم سنمائي حول بعض الموضوعات الدراسية تهيئ الخبرات اللازمة للتلميذ تجعله أكثر استعداداً للتعلم.

خامساً ـ تساعد الوسائل التعليمية على اشتراك جميع حواس المتعلم:

إن اشتراك جميع الحواس في عمليات التعليم يؤدي إلى ترسيخ وتعميق هذا التعلم والوسائل التعليمية تساعد على اشتراك جميع حواس المتعلم، وهي بذلك تساعد على إيجاد علاقات راسخة وطيدة بين ما تعلمه التلميذ، ويترتب على ذلك بقاء أثر التعلم

سادساً ـ تساعد الوسائل التعليمية على تحاشي الوقوع في اللفظية:

والمقصود باللفظية استعمال المدرّس ألفاظاً ليست لها عند التلميذ الدلالة التي لها عند المدرّس ولا يحاول توضيح هذه الألفاظ المجردة

بوسائل مادية محسوسة تساعد على تكوين صور مرئية لها في ذهن التلميذ. ولكن إذا تنوعت هذه الوسائل فإن اللفظ يكتسب أبعاداً من المعنى تقترب به من الحقيقة الأمر الذي يساعد على زيادة التقارب وتطابق بين معاني الألفاظ في ذهن كل من المدرّس والتلميذ.

سابعاً ـ يؤدي تنويع الوسائل التعليمية إلى تكوين مفاهيم سليمة.

ثامنا ـ تساعد في زيادة مشاركة التلميذ الإيجابية في اكتساب الخبرة:

تنمّي الوسائل التعليمية قدرة التلميذ على تأمل ودقة الملاحظة وإتباع التفكير العلمي للوصول إلى حلّ المشكلات. وهذا الأسلوب يؤدي بالضرورة إلى تحسين نوعية التعلم رفع الأداء عن التلميذ.

تاسعاً ـ تساعد في تنويع أساليب التعزيز التي تؤدي إلى تثبيت الإستجابات الصحيحة.

عاشراً ـ تساعد على تنويع أساليب التعليم لمواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين.

الحادي عشر ـ تؤدي إلى ترتيب وإستمرار الأفكار التي يكوّنها التلميذ.

الثاني عشر ـ تؤدي إلى تعديل السلوك وتكوين الاتجاهات الجديدة.

■ قواعد اختيار الوسائل التعليمية وإستخدامها:

١ ـ التاكيد على اختيار الوسائل وفق أسلوب النظم:

أي أن تخضع الوسائل التعليمية لاختيار وإنتاج المواد التعليمية، وتشغل الأجهزة التعليمية وإستخدامها ضمن نظام تعليمي متكامل، وهنا يعني أن الوسائل التعليمية لم يعد يُنظر إليها على أنها أدوات للتدريس يمكن إستخدامها في بعض الأوقات والإستغناء عنها في أوقات أخرى،

فالنظرة الحديثة للوسائل التعليمية ضمن العملية التعليمية، تقوم على أساس تصميم وتنفيذ جميع جوانب عمليةالتعليم والتعلم. وتضع الوسائل التعليمية كعنصر من عناصر النظام... هذا يعني أن اختيار الوسائل التعليمية يسير وفق نظام تعليمي متكامل، ألا وهو أسلوب النظم الذي يقوم على أربع عمليات أساسية بحيث يضمن اختيار هذه الوسائل وتصميمها وإستخدامها لتحقيق أهداف محدّدة.

٢ ـ قواعد قبل إستخدام الوسيلة:

أ ـ تحديد الوسيلة المناسبة.

ب ـ التأكد من توافرها.

ج ـ التاكد من إمكانية الحصول عليها.

د ـ تجهيز متطلبات تشغيل الوسيلة.

هـ ـ تهيئة مكان عرض الوسيلة.

و ـ تجريب الوسيلة وتفقدها.

ز ـ التخطيط للأنشطة والخبرات التي سيقوم بها الطلاب عند إستخدام الوسيلة.

٣ ـ قواعد عند إستخدام الوسيلة:

أ ـ التمهيد لإستخدام الوسيلة.

ب ـ يقوم المعلم بالتعريف بالوسيلة قبل إستخدامها.

ج ـ إستخدام الوسيلة في التوقيت المناسب.

د ـ عرض الوسيلة في المكان المناسب.

هـ ـ عرض الوسيلة بأسلوب شيّق ومثير.

و ـ التأكد من رؤية جميع المتعليمن للوسيلة خلال عرضها.

ز ـ التأكد من تفاعل جميع المتعليمن مع الوسيلة خلال عرضها.

ح ـ إتاحة الفرصة لمشاركة بعض المتعلمين في إستخدام الوسيلة.

ط ـ عدم التطويل في عرض الوسيلة تجنباً للملل.

ي ـ عدم الإيجازالمخل في عرض الوسيلة.

ك ـ عدم إزدحام الدرس بعدد كبير من الوسائل

ل ـ عدم إبقاء الوسيلة أمام التلاميذ بعد إستخدامها تجنباً لإنصرافهم عند متابعة المعلم.

م ـ الإجابة عن أية إستفسارات ضرورية للمتعلم حول الوسيلة.

٤ ـ قواعد بعد الإنتهاء من إستخدام الوسيلة:

أ ـ إجراء النقاش حول الأفكار التي تضمنتها الوسيلة.

ب ـ تنظيم أنشطة تكميلية تثري موضوع الوسيلة.

ج ـ تقويم الوسيلة للتعرف على فعاليتها وعدم فعاليتها في تحقيق الهدف منها، ومدى تفاعل التلاميذ معها ومدى الحاجة لإستخدام أو عدم إستخدامها مرة أخرى.

د ـ صيانة الوسيلة: أي إصلاح ما قد يحدث لها من أعطال وإستبدال ما قد يتلف منها وإعادة تنظيمها وتنسيقها كي تكون جاهزة للإستخدام مرة أخرى.

هـ ـ حفظ الوسيلة: أي تخزينها في مكان مناسب يحافظ عليها لحين طلبها أو إستخدامها في مرات قادمة.

■ **أساسيات في إستخدام الوسائل التعليمية:**

١ ـ تحديد الأهداف التعليمية التي تحققها الوسيلة بدقة :

وهذا يتطلب معرفة جيدة بطريقة صياغة الأهداف بشكل دقيق للقياس ومعرفة أيضاً مستويات الأهداف : العقلي ـ الحركي ـ الإنفعالي . . . الخ . وقدرة المستخدم على تحديد هذه الأهداف يساعد على الاختيار السليم للوسيلة التي تحقق هذا الهدف أو ذلك .

٢ ـ معرفة خصائص الفئة المستهدفة ومراعاتها :

ونقصد بالفئة المستهدفة، التلاميذ، والمستخدم للوسائل التعليمية عليه أن يكون عارفاً للمستوى العمري والذكائي والمعرفي للمتعلمين حتى يضمن الإستخدام الفعال للوسيلة

٣ ـ معرفة بالمنهج المدرسي ومدى إرتباط هذه الوسيلة وتكاملها من المنهج :

مفهوم المنهج الحديث لا يعني المادة أو المحتوى في الكتاب المدرسي بل تشمل : الأهداف والمحتوى، طريقة التدريس والتقويم ومعنى ذلك أن المستخدم للوسيلة التعليمية عليه الإلمام الجيد بالأهداف ومحتوى المادة الدراسية وطريقة التدريس وطريقة التقويم حتى يتسنى له الأنسب والأفضل للوسيلة .

٤ ـ تجربة الوسيلة قبل الإستخدام :

والمعلم المستخدم هو المعني بتجريب الوسيلة قبل الإستخدام وهذا يساعده على إتخاذ القرار المناسب بشأن استخدام وتحديد الوقت المناسب لعرضها وكذلك المكان المناسب، كما إنه يحفظ نفسه من من مفاجآت غير سارة قد تحدث كأن يعرض فيلما غير الفيلم المطلوب أو أن يكون

جهاز العرض غير صالح للعمل أو أن يكون وصف الوسيلة في الدليل غير مطابق لمحتواها ذلك مما يسبب إحراجاً للمدرس وفوضى بين التلاميذ.

٥ ـ تهيئة أذهان التلاميذ لإستقبال محتوى الرسالة:

ومن الأساليب المستخدمة في تهيئة أذهان التلاميذ.

ـ توجيه مجموعة الأسئلة إلى الدارسين تحهثم على متابعة الوسيلة.

ـ تلخيص لمحتوى الوسيلة مع التنبيه إلى نقاط هامة لم يتعرض لها التلخيص.

ـ تحديد مشكلة معيّنة تساعد الوسيلة على حلها.

٦ ـ تهيئة الجو المناسب لإستخدام الوسيلة:

ويشمل ذلك جميع الظروف الطبيعية للمكان الذي ستستخدم فيه الوسيلة مثل الإضاءة، التهوئة، توفير الأجهزة، الإستخدام في الوقت المناسب من الدرس.

فإذا لم ينجح المستخدم للوسيلة في تهيئة الجو المناسب فإن من المؤكد الإخفاق في الحصول على النتائج المرغوب فيها.

٧ ـ تقويم الوسيلة:

يتضمن التقويم النتائج التي ترتبت على إستخدام الوسيلة مع الأهداف التي أعدت من أجلها، ويكون التقويم عادة بأداة لقياس تحصيل الدارسين بعد إستخدام الوسيلة، أو معرفة اتجاهات الدارسين وميولهم ومهاراتهم ومدى قدرة الوسيلة على خلق جو للعملية التربوية. وعند التقويم على المعلم أن يترك مساهمة تقويم يذكر فيها عنوان الوسيلة ونوعها ومصادرها والوقت الذي إستغرقته والملخّص لما إحتوته من مادة تعليمية ورأيه في مدى مناسبتها للدارسين والمنهاج وتحقيق الأهداف.. إلخ.

■ أنواع الوسائل التعليمية

تعدّدت تقسيمات الوسائل التّعليمية وسوف نتناول تقسيماً واحداً من هذه التقسيمات.

تقسّم الوسائل التّعليمية إلى أربعة أنواع رئيسيّة:

أولا ـ الوسائل المرئية وتشمل:

١ ـ مرئيات غير آلية لا تستعمل الآلة في عرضها ومشاهدتها مثل:

- ـ السبورة (لوح الصف).
- ـ لوحات النشرات والعرض.
- ـ الرسوم البيانية.
- ـ الكاريكاتير.
- ـ الملصقات.
- ـ الخرائط والكرات الأرضية.
- ـ النماذج المجسمة.
- ـ العينات.
- ـ الأشياء الحقيقية.

٢ ـ مرئيات ثابتة آلية حيث يتمّ عرض ومشاهدة الوسائل بإستخدام آلات خاصة لكل منها مثل:

- ـ الشرائح (السلايدات).
- ـ الشفافيات.

ثانيا ـ الوسائل السمعية وتشمل:

١ ـ التسجيلات السمعية.

٢ ـ الإذاعة المدرسية.

ثالثا ـ وسائل البيئة المحلية:

وتتميز هذه الوسائل بواقعيتها وحقيقتها مثل:

١ ـ الزيارات والرحلات التعليمية.

٢ ـ زيارة الخبراء.

٣ ـ إجراء المقابلات

رابعا ـ الوسائل الحركية وهي التي جمعت أكثر من شكل أو نوع من الوسائل في آن واحد:

١ ـ الأفلام التعليمية.

٢ ـ التلفزيون التعليمي.

٣ ـ الكمبيوتر.

٤ ـ أشرطة الفيديو.

■ أجهزة الوسائل التعليمية:

تعتبر أجهزة الوسائل التعليمية جزءاً هاماً من حركة استخدام الوسائل والتكنولوجيا في التعليم وينبغي أن يلمّ المدرّس بالقواعد الرئيسية لتشغيل هذه الأجهزة والتعرف على إمكانيتها وأفضل الطرق لإستخدامها وهذه الأجهزة هي:

١ ـ جهازالعرض الالكتروني (الداتاشو).

٢ ـ جهازالعرض العلوي (الاوفير هيد).

٣ ـ جهازعرض الصور المعتمة.

٤ ـ جهاز عرض الافلام المتحركة.

٥ ـ الكمبيوتر.

٦ ـ جهازالتسجيلات الصوتية.

٧ ـ جهاز الإذاعة المدرسية.

٨ ـ جهاز عرض الشرائح (سلايد بروجيكتور).

٩ ـ الفيديو.

١٠ ـ آلة التصوير السينمائي.

١١ ـ كاميرا التصوير الفوتوغرافي.

١٢ ـ جهاز طبع الشفافيات.

١٣ ـ التلفاز.

● المحور الخامس

نظريّات التّعلّم

▪ نظرية التعلم السلوكية

ظهرت المدرسة السلوكية سنة ١٩١٢ في الولايات المتحدة ومن أشهر مؤسسيها واطسون، من مرتكزات النظرية التحرك حول مفهوم السلوك من خلال علاقة (علم النفس بعلم النفس) والاعتماد على القياس التجريبي وعدم الاهتمام بما هو تجريدي غير قابل للملاحظة والقياس.

طبيعة ومفاهيم النظرية الإجرائية:

السلوك: يعرفه سكينر بأنه مجموعة إستجابات ناتجة عن مثيرات المحيط الخارجي. وهو إما أن يتمّ دعمه وتعزيزه فيتوقع حدوثه في المستقبل أو لا يتلقى دعما فيقّل إحتمال حدوثه في المستقبل.

المثير والإستجابة: تغير السلوك هو نتيجة وإستجابة لمثير خارجي

التعزيز والعقاب: من خلال تجارب ثورندايك يبدو أن تلقي التحسينات والمكافآت بصفة عامة يدعم السلوك ويثبته في حين أن العقاب ينقص من الإستجابة وبالتالي من تدعيم وتثبيت السلوك.

التعلم: هو عملية تغير شبه دائم في سلوك الفرد.

بعض المبادئ في النظرية الإجرائية:

- التعلم ينتج من تجارب المتعلم وتغيرات إستجابته.
- التعلم مرتبط بالنتائج.
- التعلم يرتبط بالسلوك الإجرائي الذي نريد بناءه.
- التعلم يبنى بدعم وتعزيز الأداءات القريبة من السلوك.
- التعلم المقترن بالعقاب هو تعلم سلبي.

النظرية السلوكية والتربية:

إن أفكار سكينر وأطروحاته قد أحدثت عدة تغيرات في التفكير التربوي والبيداغوجي بصفة عامة.

فسكينر يعتبر مثلاً أن الطفل في البيداغوجيا الكلاسكية كان يتعلم لينجو من العقاب مع غياب كل أشكال الدعم.

المضمون المعرفي:

- محدّد الإثارة: كل مضمون معرفي يقدم للتلميذ لا بدّ أن تتوفر فيه شروط قادرة على إثارة الاهتمام والميولات والحوافز.

- محدّد العرض النسقي للمادة: ومعناه تفكيك وتقسيم المادة وفق وقائع ومعطياته مع ضبط العلاقات بين مكوناتها ثم تقديمها وفق تسلسل متدرج ومتكامل.

- محدّد التناسب والتكليف: إن المادة المقدمة للتلميذ يجب أن تتناسب مع مستوى نموه من جميع النواحي.

- محدّد التعزيز الفوري: كلما تم تعزيز الإستجابات الاجرائية الإيجابية عند المتعلم كلما وقع التعلم بسرعة أكبر.

■ نظرية التعلم الجشطلتية:

ظهرت المدرسة الجشطلتية على يد ماكس فريتمر «كورت كوفكا» و«فولف جالج كوهلر» هؤلاء العلماء المؤسسون رفضوا ما جاءت به المدرسة الميكانيكية الترابطية من أفكار حول النفس الإنسانية فقاموا بإحلال المدرسة الجشطلتية محل المدرسة الميكانيكية الترابطية وجعلوا من مواضيع دراستهم: سيكولوجيا ومشاكل المعرفة.

المفاهيم الجشطلتية:

الجشطلت: هو أصل التسمية لهذه المدرسة ويعني كل مترابط الإجراء بأقسامه وبانتظام، بحيث تكون الأجزاء المكونة له في ترابط دينامي فيما بينها من جهة، ومع الكل من جهة أخرى، فكل جزء أو عنصر من الجشطلت له مكانته ودوره ووظيفته التي تتطلبها طبيعة الكل.

البنية: تتكون من العناصر المرتبطة بقوانين داخلية، تحكمها، دينامياً ووظيفياً

الإستبصار: كل ما من شأنه اكتساب الفهم من حيث فهم كل الأبعاد ومعرفة الترابطات بين الأجزاء وضبطها.

التنظيم: تحدّد سيكولوجيا التعلم الجشطلتية القاعدة التنظيمية لموضوع التعلم التي تتحكم في البنية.

إعادة التنظيم: يبنى التعلم على إعادة الهيكلة والتنظيم نحو تجاوز أشكال الغموض والتناقضات ليحل محلها الإستبصار والفهم الحقيقي.

الإنتقال: تعميم التعلم على مواقف متشابهة في البنية الأصلية ومختلفة في أشكال التمظهر.

الدافعية الأصلية: تعزيز التعلم ينبغي أن يكون نابعاً من الداخل.

الفهم والمعنى: يتحقق التعلم عند تحقق الفهم الذي هو كشف استبصاري لمعنى الجشطلت، أي كشف جميع العلاقات المرتبطة بالموضوع والإنتقال من الغموض إلى الوضوح.

التعلم والنظرية الجشطلتية:

نظرة المدرسة الجشطلتية للتعلم مختلف عن النظرة السلوكية، فإذا كانت هذه الأخيرة وكما سبق ذكره تربط التعلم بالمحاولة والخطأ والتجربة، فالمنظّرون للنظرية الجشطلتية يعتبرون أن التجارب على الحيوانات لا يمكن تطبيقها على الإنسان.

فالتعلم حسب وجهة نظر الجشطلتيين يرتبط بإدراك الكائن لذاته ولموقف التعلم، فهم يرون التعليم النموذجي يكون بالإدراك والإنتقال من الغموض إلى الوضوح.

أن العلماء الجشطلتيين يرون أن كل تعلم تحليلي يُبنى على الإدراك، وهو أيضاً فعل شيء جديد، بالإضافة لإمكانية إنتقاله لمواقف تعليمية جديدة الشيء الذي يسهل بقاءه في الذاكرة لزمن طويل.

مبادئ التعلم في النظرية الجشطلتية:

نورد مبادئ التعلم حسب وجهة نظر الجشطلت:

- الاستبصار شرط للتعلم الحقيقي.
- إنّ الفهم وتحقيق الإستبصار يفترض إعادة البنية.
- التعلم يقترن بالنتائج.
- الإنتقال شرط للتعلم الحقيقي.
- الحفظ والتطبيق الآلي للمعارف تعلم سلبي.
- الإستبصار حافز قوي والتعزيز الخارجي عامل سلبي.
- الإستبصار تفاعل إيجابي مع موضوع التعلم.

النظرية الجشطلتية والتربية:

ساهمت نظرية التعلم في تغيير وتطوير السياسات التعليمية والتربوية في عدة دول، ذلك في النصف الاول من القرن ٢٠. تنطلق بيداغوجيا الجشطلت من مبدأ الكل قبل الجزء، الشيء الذي يعني إعادة التنظيم والبيئة الداخلية لموضوع التعلم، لقد استفاد الديداكتيليك من النظرية الجشطلتية، فأصبح التعليم يبدأ من تقديم الموضوع شمولياً، فجزئياً وفق مسطرة الإنتقال من الكل إلى الجزء، دون الإخلال بالبيئة الداخلية، وفي نفس الوقت تحقيق الإستبصار على كل جزء وعلى حدة.

وهكذا نظرية الجشطلت ساهمت بحد كبير في صياغة السيكولوجيا المعرفية وبالخصوص سيكولوجيا حلّ المشكلات.

■ نظرية التعلم البنائية:

ورائدها «بياجيه»، نظرية مختلفة عن نظريات التعلم الأخرى فبياجيه يرى أن التعليم يكتسب عن طريق المنبع الخارجي. تعد من أكثر المداخل التربوية التي ينادي بها التربويون في العصر الحديث، وهي تتداخل مع الإدراكية في كثير من النقاط إلا انها تتميز عنها بتأكيدها على توظيف القلم من خلال السياق الحقيقي، والتركيز على أهمية البعد الاجتماعي في إحداث التعلم والمدرسة البنائية لها أكثر من منظور في التعلم وهي بشكل عام تؤكد على أن الفرد يفسر المعلومات والعالم من حوله بناء على رؤيته الشخصية. وأن التعلم يتمّ من خلال الملاحظة والمعالجة والتفسير أو التأويل ومن ثم تتم المواءمة أو التكيف للمعلومات بناء على البنية المعرفية لدى الفرد.

وأن تعلم الفرد يكون في سياقات حقيقية واقعية وتطبيقات مباشرة لتحقيق المعاني لديه. والتعليم البنائي يرى أن المتعلم نشط وغير سلبي

وان المعرفة لا يتمّ استقبالها من الخارج أو من أي شخص بل هي تأويل ومعالجة المتعلم لأحاسيسه أثناء تكون المعرفة. والمتعلم هو محور عملية التعلم بينما يلعب دور الميسّر والمشرف على عملية التعلّم. ويجب أن تتاح الفرصة للمتعلمين في بناء المعرفة عوضاً عن استقبال المعرفة من خلال التدريس.

المفاهيم الملتصقة بنظرية التعلم البنائية:

مفهوم التكيف: هنا يعتبر غاية التطور النمائي، وهو أيضاً عملية الموازنة بين المحيط والجهاز العضوي، الذي يهدف للقضاء على الإضطراب أو الإنتظام.

مفهوم الإستيعاب والتلاؤم: هو مفهوم أخذه «بياجية» من البيولوجيا، فالإستيعاب هو أن تتم عملية دمج المعارف والمهارات ضمن النسيج المعرفي حتى تصبح عادة مألوفة. والتلاؤم هو عملية التغيير والتبني الهادفة للحصول على التطابق بين المواقف الذاتية مع مواقف الوسط والبيئة

■ خصائص التعلم من المدخل السلوكي:

للمدرسة السلوكية خصائص تميزها عن غيرها في تفسيرها للتعلم ومن أبرز خصائصها ما يلي:

ـ يحدث التعلم عند الإستجابة الصحيحة التي تتبع مثير معيّن.

ـ يمكن التحقق من حدوث التعلم بالملاحظة الحسية للمتعلم على فترات زمنية.

ـ يركز على القياسات والملاحظات السلوكية.

ـ يستخدم مبدأ المتعلم صندوق ما يحدث بالداخل غير معلوم.

ـ يركز على العلاقة بين متغيرات البيئة والسلوك.

ـ التعليم يعتمد على استخدام التعزيز والمتابعة لسلوك المتعلّم.

ـ السلوك يوجد بالأغراض والغايات.

ـ الأسباب تعزى للسلوك.

ـ يتمّ التحديد المسبق للشروط التي تحقق حدوث السلوك.

▪ خصائص التعلم من المدخل الإدراكي:

تتميز المدرسة الإدراكية في التعلم بالخصائص التالية:

ـ التعلم هو تغير في حالة الإدراك والمعرفة.

ـ تحقق المعرفة يوصف بأنه نشاط عقلي يستلزم الترميز والبنية العقلية الداخلية عند المتعلم.

ـ المتعلم ينظر إليه كمشارك نن ط في عملية التعلم.

ـ التركيز في بناء قوالب المعرفة (على سبيل المثال التعرف على المتطلبات السابقة للمحتوى الذي يتمّ تعلمه).

ـ التركيز على البناء والتنظيم والترتيب لتسهيل المعالجة المثلى للمعلومات.

ـ التركيز على كيفية التذكر، والإسترجاع، والتخزين للمعلومات في الذاكرة.

ـ التعلم يرى على أنه عملية نشطة والتي تتم من خلال المتعلم والتي يمكن أن تتأثر بالمتعلم.

ـ مخرجات التعلم لا تعتمد فقط على ما يقدم المعلم ولكن على ما يفعله المتعلم من اجل معالجة المعلومات.

■ **خصائص التعلم من المدخل البنائي:**

تبرز خصائص التعلم في عدد من النقاط ومنها ما يلي:

- المتعلم يبني الترجمة الخاصة به للعالم بالاعتماد على التجارب والتفاعل.

- المعرفة مضمنة في السياق الذي تستخدم فيه المهام الحقيقية تعطي تعلم ذو معنى في الأوضاع الواقعية.

- يولد فهم جديد عن طريق تجميع المعرفة من مصادر متنوعة تلائم المشكلة التي يتمّ دراستها (استخدام مرن للمعرفة).

- الإعتقاد بأن هناك أكثر من طريقة وأكثر من منظور لتنظيم العالم وكياناته - منظور متعدد في بيئات التعلم).

- الإعتقاد بأن المعاني توجد بواسطة الأفراد عوضاً عن تواجدها في العالم بشكل مستقل.

■ **توظيف نظريات التعلم للنشاط التربوي:**

تتم عملية تعليم الطلاب في أغلب المدارس بأسلوب التلقين المباشر فالمعلم يبذل جهداً كبيراً في إخبار الطلاب عن المعلومات وسردها عليهم لفظياً دون أن يكون لهم دور سوى الإستماع والإنصات في أغلب الوقت.

مما أدى إلى إيجاد جيل سلبي يأخذ بالمسلمات على علاتها دون تفكير أو نقد لما يقدم له من معلومات، فلم تتبلور شخصياتهم ولم تستقل عن الغير وكل هذا بفعل المنهج التقليدي، ولإحداث التغيير الإيجابي في شخصيات الطلاب ولتتحقق الأهداف السامية للتربية يلزم تغيير هذا النمط من التعليم عن طريق النشاط التربوي بإشراك الطلاب بصورة أفضل.

نستفيد من نظريات التعلم الإرتباطية في النشاط الطلابي ـ العلمي كما يلي:

أولاً: عند تقديم برامج النشاط العلمي في المدرسة تقدم بصورة مشوقة يرغب الطلاب في المشاركة الفاعلة في هذه البرامج بعيداً عن استخدام العنف من قبل المعلم لضبط الطلاب في النشاط ويكون ذلك عن طريق تعزيز المشاركات الفاعلة حيث تقدم للطلاب المشاركين بفعالية في النشاط الهدايا لتبعث في نفوسهم الفرح والسرور كمعزز (نظرية بافلوف ونظرية واطسون) وبالتالي تعزز دافعيته نحو التعلم بالنشاط إشباعاً لرغبات الطالب وميوله العلمية.

ثانياً: عند الإعداد لتقديم برامج النشاط العلمي في المدرسة تؤخذ في الاعتبار البرامج الواضحة والهادفة التي تثير دافعية الطالب للتعلم وتثير تساؤلاته حول موضوع معيّن بشوق وبالتالي يكون الاستعداد لدى الطالب جيد ويزاول النشاط المرغوب في نفسه بكل يسر وسهولة ويشعر الطالب بالراحة خاصة إذا توصل إلى حلّ للمشكلة أو الموقف التعليمي الذي وضع فيه وعزز النتائج التي يتوصل إليها الطالب بالشكر والتقدير من قبل المعلم.

إشراك الطالب في اختيار النشاط حسب ميوله واتجاهاته دون أن تفرض عليه نشاطاً معيّناً حتى لا يشعر بالضيق والحرج وعدم الرضا بما يفعل.

ثالثاً: يقدم برنامج النشاط العلمي على هيئة مشكلة علمية ويطلب من الطلاب حلّها أو التوصل إلى حلّها بمشاركة المعلم، وعندما يتوصل طالب إلى حلّ المشكلة يعزز المعلم إجابة الطالب بالشكر والتقدير أو

إستخدام العبارات المعززة وربما تقديم هدية للطالب كمعزز لدوره في التوصل إلى الحل.

رابعاً: نقدم برنامج النشاط العلمي في المدرسة كمشكلة علمية يعيشها الطلاب ويستشعرون بها (مشكلة المياه في بلدهم) ونطلب من طلاب النشاط العلمي محاولة الوصول إلى حلّ لهذه المشكلة عن طريق إثارة ومضات العقل والتخيل وبمبدأ وحدتها المفاجئة (قانون الإستبصار) يستطيع الطالب التوصل إلى مبتكر علمي لحل هذه المشكلة وبالتالي نعزز جهده بعرض المبتكر العلمي الذي توصل إليه مع زملائه ثم الإدارة وتبني فكرته ونشرها في وسائل المدرسة الخاصة أو العامة إذا أمكن وتسليمه شهادات شكر وتقدير وهدايا تقدم من باب التعزيز لما توصل إليه.

مما سبق نجد أن تقديم المثيرات الجيدة تؤدي إلى تعلم أفضل فيجب تنويع النشاطات العلمية وإستخدام وسائل من شأنها زيادة اهتمام الطالب بالمادة أو بموضوع الدرس أو النشاط العلمي المصاحب للمادة العلمية، ويلزم تشجيع الطلاب بشتى الوسائل الممكنة اللفظية والمادية والمعنوية.

وعلى كل حال فقد وضعت مجموعة من النظريات التفسيرية التي تبين كيفية حدوث التعلم، ولا يسعنا ذكرها بالتفصيل ولكن نظراً لأهميتها سوف نستعرضها بصورة مختصرة.

١ ـ نظرية المحاولة الخطأ:

يفسر التعلم وفقاً لهذه النظرية بأنه قيام الفرد بمحاولات في سبيل الحصول على طلب معيّن، وكلما فشلت محاولة حاول الشخص مرة أخرى مع عدم تكرار الطريقة الأولى إلى أن يصل إلى الحل الصحيح. ومثال على ذلك أنك إذا دخلت غرفة ورأيت مجموعة من الأزرار لإضاءة عدد من المصابيح. وأردت إضاءة مصباح معيّن فإنك تجرب جميع

الأزرار وبالترتيب حتى تصل إلى الزر الخاص بالمصباح المطلوب وعندئذ تكون قد تعلمت أن هذا الزر دون غيره هو المسبب لإضاءة هذا المصباح.

فطريقة المحاولة والخطا في التعلم تدل على وجود مستوى معيّن من التفكير إذ يدرك الكائن الحي أنه لا بدّ من المحاولة وإنه إذا فشلت هذه المحاولة فلا بدّ من إعادتها. أما إذا نجحت فإنه يحتفظ بأسلوب المحاولة الناجحة، ويطرح الأساليب الفاشلة.

٢ ـ نظرية الإستبصار (كوهلر):

أما هذه النظرية فترى أن التعلم يرجع إلى عامل ذكائي يجعل الطفل يدرك في لحظة خاطفة أن حلّ المشكلة ليس في تكرار المحاولات وإنما في وظيفة جديدة لها علاقة بالمشكلة.

إن الفضل في وضع هذه النظرية يعود للعالم الإلماني (كوهلر) حيث وضع قرداً جائعاً في قفص ووضع موزة خارج القفص بعيدة عن متناوله ولكنها مربوطة بخيط في متناول يده. فحاول القرد في البداية أن يحصل على الموزة بيده إلا أنه لم يتمكن من فعل ذلك حتى أدرك وظيفة الخيط فشده في الحال وحصل على الموزة.

وفي تجربة أخرى استعاض «كوهلر» عن الخيط بعصا فكانت النتيجة أن أدرك القرد الصلة بين العصا ورغبته في الحصول على الموزة فاستخدمها ونجح في تحقيق رغبته.

وفسّر «كوهلر» إدراك القرد لوظيفة الخيط والعصا كعنصرين ديناميكيين في الموقف الكلي بأنه أستبصاراً أي أنه فهم مفاجيء لصيغة ديناميكية متآزرة في حلّ المشكلة.

٣ ـ نظرية التعلم الشرطي (بافلوف):

يُعدّ الفضل في وضع هذه النظرية إلى العالم البيولوجي الروسي (بافلوف) الذي وضعها وكرس كامل جهده هو وتلاميذه للتدليل عليها ضمن تجربة كان يجريها على كلب لدراسة العملية الحمضية وتتبع مسيرتها. وكانت نتيجة هذه الدراسة أن وضعت قوانين عامة للإستجابة الشرطية وهي:

أ ـ تحدث الإستجابة الشرطية بالتكرار والتعزيز. ومثال ذلك اشتراط بافلوف لوجود منبه واحد كالجرس أو لمسه على القدم والجسم أو أي منبه قد يجذب الانتباه دون أن يحدث إزعاجاً لحدوث الإستجابة اللعابية للكلب.

ب ـ تنطفىء الإستجابة الشرطية بسهولة.

ج ـ يمكن استعادة الإستجابة الشرطية بالتكرار دون التعزيز.

د ـ يمكن أن ينتقل المنبه غير الشرطي إلى منبه شرطي آخر بفضل التعزيز ثم يتحول المنبه الشرطي إلى غير شرطي وينتقل تأثيره إلى منبه شرطي آخر، ولكن تكون الإستجابة الشرطية في المنبه الثاني أقلّ منها في المنبه الأول.

هـ ـ يكون التعلم الشرطي بالتعميم ومثال ذلك تعلم الكلب التمييز بين ذبذبات صوتية متقاربة

و ـ ان الإستجابة الشرطية ترتبط مع المنبه الشرطي بزمن محدّد.

الطّرق التّعليميّة

■ طرق التعليم بين التقليد والمعاصرة:

إن الإختلاف بين طرق التعليم التقليدية والحديثة يكمن في الأهمية النسبية التي تدليها كل منها للتلقين والنشاط الشخصي على التوالي.

وفي هذا الإختلاف يتجلى في الخلفيات النظرية التي تقوم عليها كل طريقة. وفي هذا الصدد يمكن أن نجزىء أهم المبادىء التي تقوم عليها الطرق التقليدية إلى ما يلي:

١ ـ البساطة والتحليل والتدرج: وتشير إلى ضرورة تحليل المادة إلى عناصرها البسيطة التي يسهل استيعابها، ثم ينتقل التلميذ من العناصر البسيطة إلى العناصر الأكثر تعقيداً.

٢ ـ الحفظ: إن تبسيط المواد هدفه تسهيل الحفظ ومراقبة قدرة التلميذ على اكتساب المعلومات التي تعلمها بواسطة التلقين.

٣ ـ الحدس: ويؤكد أنصار الطريقة التقليدية على ضرورة استخدام الأشياء المخصصة للتوضيح والشرح لأن المعطيات الحسية تترك انطباعات راسخة في الذهن.

٤ ـ المنافسة بين التلاميذ: وذلك لتشجيع المتفوّقين والتنويه بهم

وتوبيخ المتأخرين. أما الطرق الحديثة فتقوم بدورها على مجموعة من المبادىء التي اشتقت عن النظريات والبحوث النفسية الحديثة وتشترك في مجموعة من الخصائص تتضح لنا في المبادىء التالية:

أ ـ تكييف المدرسة لتوافق المتعلم، فالطريقة التعليمية والمدرس والبرنامج الدراسي كلهم يوجدون من أجل خدمة المتعلم.

ب ـ تكييف الممارسة التربوية تبعاً للفروق الفردية.

ج ـ عدم فرض التربية على المتعلم بالقهر والإنطلاق في تربيته من دوافعه الطبيعة ومن نشاطه العفوي واهتماماته وبالمقابل فإن الإحتراس من المبالغة في اطلاق الحرية للمتعلم مطلوب أيضاً حتى لا يؤدي هذا التوجه إلى الفوضى.

د ـ إتاحة الفرصة للمتعلم لممارسة نشاطه الشخصي في الملاحظة والتفكير والتجريب على الموضوعات التي يدرسها.

ويميز علماء النفس التربوي لدى تطبيق هذه المبادىء بين طريقتين مختلفتين هما:

الطريقة غير الموّجهة والطريقة الموّجهة.

تقوم (**الطريقة غير الموجّهة**) على ترك المبادرة للمتعلم في العملية التعلمية التربوية، فالمتعلمون داخل قاعات الدرس يختارون من تلقاء أنفسهم الأنشطة التي يمارسونها حسب ميولاتهم واتجاهاتهم الفكرية والوجدانية، نظراً للإختلافات الكبيرة بين رغبات المتعلمين وحاجاتهم بتدخل المدرّس للتنسيق والبحث بينها لتجنب الفوضى.

أما الطريقة (**التنشيطية الموجّهة**) فتنقسم إلى قسمين:

١ ـ الطريقة الاستنباطية:

في هذه الطريقة يهيء المدرّس الدرس ويخبر التلاميذ في بداية الحصة بموضوع الدرس، ثم يكلفهم باستخراج العناوين المناسبة لكل فقرة من فقرات الدرس.

٢ ـ الطريقة الإستقرائية:

تقوم على اخبار التلاميذ بموضوع الدرس وخطوطه العامة أسبوعاً أو أكثر وتترك لهم بعد ذلك فرصة البحث عن الأشياء. وأثناء الحصة الدراسية يوجه المدرّس التلاميذ إلى تحليل الوثائق التي حصلوا عليها تبعاً لكل وقت من أوقات الدرس.

وعلى العموم ففي كلتا الحالتين تقتضي الطرق التنشيطية مشاركة التلاميذ في عملية التعلم باكتشاف المعارف التي يتعلمونها واسهامهم الفعال والإيجابي في صياغة المعلومات واستخدامهم لكل طاقاتهم الإبداعية.

ويمكن القول عموماً إن الطرق الحديثة جعلت العملية التربوية تتمركز حول التلميذ بالدرجة الأولى، بعدما كانت العلاقة سابقاً تقوم على سلطة المدرّس المطلقة داخل الفصل، مقابل الخضوع التام من قبل التلاميذ.

عملت الطرق الحديثة على التقليل من أهمية هذه العلاقة في العملية التربوية لتفسح المجالات للعلاقات بين التلاميذ أنفسهم، بحيث يصبح التواصل بين التلميذ والتلميذ أو المجموعات بالتلميذ أكثر تكراراً من اتصال التلميذ بالمدرس، والذي لايتم إلا عند الحاجة فقط، ومن المؤكد أنّ هذه العلاقات تنشيء جواً أخلاقياً ووجدانياً ومسؤولاً مختلفاً عن جوّ القسم التقليدي وتعطي معنى أخر للنظام داخل الفصل.

فالتلاميذ يعترفون باتّساع خبرة المدرّس وحين يتدخل إلى توجيههم

فإنه لا يفعل ذلك بسلطته كمدرس ولكن على أساس أن يفيد بخبرته المتوافرة.

ومن خلال تعرفنا عن الطرق التعليمية بشقيها التقليدي والحديث يمكن تسجيل بعض الملاحظات:

- إن الطرق الجديدة وخاصة منها الأمريكية والأوروبية ذات أهداف سياسية واجتماعية واضحة فهي ترمي إلى تنشئة الأفراد على حب وممارسة الديمقراطية الغربية وإلى تنمية روح المبادرة والإبداع الشخصيين اللذين يقوم عليهما الاقتصاد الغربي. ولهذا تعطي مردودية عالية في المجتمعات التي تطبق النظام الليبرالي في السياسة والاقتصاد.

- إن التربية فن وممارسة إلى جانب كونها علماً ونظرية لهذا فإن الطريقة التقليدية التي تعتبر غير صالحة من الناحية النظرية تتحول في يد المربي المتمرس إلى طريقة فعالة ذات مردودية عالية. والعكس صحيح، أي أن الطريقة الجديدة ذات المزايا النظرية قد تكون لها أسوأ النتائج إذا طبقت من طرف مربي فاشل. ويمكن القول إن الطرق الجديدة والتقليدية على السواء ليست لها قيمة في ذاتها من الناحية العملية بل تستمد قيمتها من مهارة ومرونة الشخص الذي يطبقها.

- ان الطرق الجديدة بالرغم من مزاياها ومحاسنها مقترنة مع الطرق التقليدية تبقى نسبية ومشروطة بالمستوى المعرفي الذي نشأت فيه وخاصة ما يتعلق بعلم النفس والاجتماع وعلم وظائف الأحياء وغيرها من العلوم التي تؤثر في تطوير النظريات التربوية.

وأخيراً يمكن القول أن الطرق التربوية هي نتاج ثقافة ومجتمع وحضارة بعينها تعطي ثمارها في المجتمع الذي نشأت فيه أصلاً وفي كل مجتمع ينسجم سياقه الاجتماعي والسياسي والمذهبي مع المبادىء التي

تقوم عليها، فإذا نقلت إلى سياق اجتماعي وسياسي مختلف فمن المحتمل آنذاك أن تثير المشاكل أكثر مما تحلها.

■ أنواع طرق التدريس الحديثة:

أولاً: أنواع طرق التدريس ومنها:

- الحقائب التعليمية.
- طريقة Kelleve في التدريس.
- طريقة Park Hurrist في التدريس.
- التعليم المبرمج.
- طريقة الحاسب الآلي.

ثانياً: التنمية الذهنية لدى الطالب

ثالثاً: النشاط المدرسي وأنواعه

رابعاً: الكفايات

أولاً: طرق التدريس:

إن طريقة التدريس ليست سوى مجموعة خطوات يتبعها المعلم لتحقيق أهداف معيّنة، وإذا كانت هناك طرق متعددة مشهورة للتدريس، فإن ذلك يرجع في الاصل إلى أفكار المربين عبر العصور عن الطبيعة البشرية، وعن طبيعة المعرفة ذاتها، كما يرجع أيضاً إلى ما توصل إليه علماء النفس عن ماهية التعلم، وهذا يجعلنا نقول أن هناك جذوراً تربوية ونفسية لطرائق التدريس. وليست هناك طريقة تدريس واحدة أفضل من غيرها، فلقد تعددت طرائق التدريس، وعلى المعلم أن يختار الطريقة التي تتفق مع موضوع درسه. وهناك طرق تدريسية تقوم على أساس نشاط التلميذ بشكل كلي مثل طريقة حلّ المشكلات، وهناك طرق تقوم على

أساس نشاط المعلم إلى حد كبير مثل طريقة الإلقاء وهناك طريقة تدريسية تتطلب نشاطاً كبيراً من المعلم والتلميذ وان كان المعلم يستحوذ على النشاط الأكبر فيها ألا وهي طريقة الحوار والمناقشة، وهناك طرق تدريسية مثل طرق التدريس الفردي كالتعليم المبرمج أو التعليم بالحاسبات الآلية. وهناك طرق التدريس الجمعي مثل الإلقاء والمناقشة وحل المشكلات والمشروعات والوحدات.

* **الحقائب التعليمية**: وهي عبارة عن نشاطات مكتوبة متضمنة بعض التطبيقات لهذه الأنشطة، وتقوم هذه الطريقة على أساس تنظيم برامج الدراسة في صورة مجموعة من النشاطات المكتوبة تتضمن الموضوعات والتطبيقات التي تعتبر النشاط مركزها وترتبط بها الحقائق والمفاهيم وألوان النشاط المختلفة التي يمارسها التلاميذ والمعلم وهذه النشاطات أو بمعنى أصح التطبيقات تعرض عملياً داخل الصف ليستفيد منها الطلاب

* **طريقة** Keller: وهي عبارة عن دراسة موجّهة تعطى الدروس على شكل وحدات، والوحدات هي أما وحدة خبرة وهي التي تقوم على ميول التلاميذ وحاجاتهم ومشكلاتهم التي تواجههم في الحياة دون إهمال للمادة الدراسية أو وحدة مادة التي تقوم على أساس المادة الدراسية التي تتناول مجالات المعرفة، ويتم تحقيق ذلك داخل الفصل.

* **طريقة** Park Hurrist: وهي عبارة عن دراسة ذاتية عن طريق مجموعة من الوحدات حيث يعتمد الطالب كلياً على نفسه، حيث يذهب الطالب إلى مختبرات خاصة ليقوم بالتطبيق علماً بأن كل مختبر يوجد به معلم للمساعدة إذا أراد الطالب، والتعليم عن طريق سؤال زملائه ولا يعطى الطالب حتى يتمّ الإنتهاء من الوحدات السابقة، ومن عيوب هذه الطريقة أنها لا تراعي الفروق الفردية.

* **التعليم المبرمج**: وهو تعليم ذاتي يسعى التعليم فيه إلى وضع ضوابط على عملية التعلم، بالتحكم في مجالات الخبرة التعليمية وتحديدها بعناية فائقة وترتيب تتابعها في مهارة ودقة بحيث يقوم الطالب عن طريقها بتعليم نفسه بنفسه واكتشاف أخطائه وتصحيحها حتى يتمّ التعلم ويصل المتعلم إلى المستوى المناسب من الأداء.

وقبل أن يسير الطالب في هذه الخطوات فإنه يجتاز اختباراً آخر بعد الإنتهاء في هذا البرنامج حتى يتسنى له معرفة مدى تحقيقه لأهداف الدرس ومستوى أدائه لما حققه منها.

* **طريقة الحاسب الآلي**: وهي من الطرق الحديثة في التدريس حيث يقوم المعلم باصطحاب طلابه إلى مختبر الحاسبات ليروا عن قرب كيف يمكنهم الاستفادة علمياً من تشغيل الحاسب وتعلم بعض الدروس عن طريق هذه الأجهزة. هذا إذا توفَّرت الأجهزة بكامل أدواتها ولوازمها.

ثانياً: التنمية الذهنية:

إن النقلة الحضارية التي تمّت في الدول المتقدمة خلال ٥٠ سنة الماضية كانت نتيجة عقول خبراء متخصصين تم الاستعانة بها وتوظيف قدراتها لتطور العصر، ومن أهداف التنمية الذهنية ما يلي:

- تنمية قدرة التفكير الذي يستند إلى العقل والمنطق واستخدام التفكير الناقد والمحاكمة العقلانية والمنطقية في حلّ المشاكل، والقدرة على الاستنباط والاستنتاج من البيانات والمعلومات المختلفة المتوفرة بين أيدينا ومن مصادر متعددة.

- تنمية القدرة على تقويم المعرفة التي تتوافر لدى الفرد والتفكير المستقل الناقد ليتمكن من إتخاذ القرار والأخذ بزمام المبادرة وفي مجالات الحياة.

ـ إمتلاك قسط وافر من المعرفة المتراكمة عن المفاهيم والعمليات الحسابية والأدبية والعلوم الطبيعية.

ـ تنمية القدرة على استخدام مصادر المعرفة الجديدة وبخاصة التقنية منها ليتمكن الفرد من التزود بالمعلومات التي هو بحاجة إليها.

ـ تنمية الاتجاهات تجاه الأنشطة العقلية بما في ذلك حب الاستطلاع وحب المعرفة والرغبة في الإستزادة من التعلم والاطلاع على كل ما هو جديد في الميادين المختلفة.

ويمكن استثمار القدرات الذهنية في الأشخاص الذين لهم دوافع للإبداع (الموهوبين) وهذه القدرات أو الدوافع تريد من يساعدها وينمي مهاراتها، ونظراً لتعقد الحضارة وتشابك ميادينها أصبح من الضروري الاعتماد وبشكل كبير على القدرات العقلية، فنحن بحاجة إلى تنمية كاملة للقوى العقلية عند كل فرد وأن يعمل بأقصى طاقته وذلك لدى الأفراد الذين تتوفر لديهم القدرة على التفكير العقلي الناقد والمحاكمة المنطقية هم القادرون على إصدار أحكام وهم الذين يتمكنون من دمج ألوان المعرفة القديمة بألوان المعرفة الجديدة المتسارعة في نموها.

ثالثاً: النشاط المدرسي:

كان النشاط المدرسي في السابق يُتخذ على أنه من عوامل القضاء على وقت الفراغ وبهذا يكون هو غاية في حد ذاته. إلا أن النظرة السليمة تجاه النشاط المدرسي هي اعتماده وسيلة لتحقيق غاية وأسمى تتمثّل في تنمية مهارات الطلاب وإكسابهم خبرات تربوية تساعدهم على حياتهم الخاصة ومن ثم الإسهام في بناء مجتمعهم بشكل عام وبذلك يكون منهج النشاط المدرسي جزءاً أساسياً من المنهج العام في المدرسة، حيث أن المناهج أو

المقررات الدراسية في مدارسنا لا تفي بالغرض المطلوب من رسالة المدرسة العامة، والتي منها إشباع رغبات التلاميذ وسد حاجاتهم عن طريق الممارسة العملية بنوع من الشعور بالحرية فيما يتمّ تعليمهم إياه.

وهناك نوعان من النشاط:

١ ـ نشاط مرافق.

٢ ـ نشاط مساند.

١ ـ النشاط المرافق: وهو نشاط يقوم بتعزيز المعلومة بعد إعطائها الجزء النظري ويتم التعزيز هنا عن طريق عملي.

٢ ـ النشاط المساند: وهو نشاط يقوم بتعزيز المعلومة بدون إعطائها الجزء النظري ويتم التعزيز عن طريق مجهودات يمكن عن طريقها أخذ المعلومة.

ويعتبر تعزيز المعلومة بالطريقتين أفضل وأحسن من تعزيز المعلومة بطريقة واحدة، حيث يعتبر النشاط المساند والمرافق من وسائل تعزيز المعلومة لدى الطالب بالإضافة إلى حب استطلاع الطالب ورغبة التحصيل ورغبة التخصص ويمكن اعتبار أن التعليم عن طريق الأنشطة من أحد طرق التدريس الحديثة التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار.

رابعاً: الكفايات:

في معناها الواسع هي معرفة واتقان المادة العلمية أو اكتساب المهارات، كما أنها تعني قدرة الفرد على ترجمة ما تعلمه من مواقف حياتية فعلية. بناء على قدرته الذاتية على امتلاك المعرفة بطرق مختلفة تشير إلى حسن الأداء وتشغيل الذهن والفكر بعمق لتصبح المعرفة جزءاً من سلوكه.

وللكفاية خمسة محاور هي:

١ ـ الأداء.

٢ ـ التطبيق.

٣ ـ التقديم.

٤ ـ الاجتماعي.

٥ ـ النشاط.

كفاية النشاط:

إن كفاية النشاط تحدّد في عدة مجالات من الأنشطة فمنها:

ـ النشاط العلمي: حيث يعتبر نشاط مساند ويقوم به الطالب وفق خطوط محدّدة من قبل المعلم.

ـ النشاط الترويحي: والهدف منه هو أن يؤدي إلى التغيير داخل الطالب (هدوء وما شابه).

ـ النشاط الترفيهي: وهو نشاط يتعلق بمزاولة الألعاب الرياضية المختلفة سواء كان فرداً كالسباحة أو مجموعة مثل لعبة كرة القدم والطائرة والسلة.... الخ.

ـ النشاط الثقافي: وهو نشاط يقوم على عدة أوجه ومنه إقامة الرحلات الطبيعية مثل القيام برحلة إلى منتزه أو حديقة حيوان، حيث يتمّ تدارس موضوع معيّن له صلة بالتعلم وبه معلومة لها أثر.

ـ النشاط العلمي: وهو عبارة عن نشاط يقوم به الطالب بناء على رغبته مثل الحدادة والنجارة يجد الطالب نفسه فيها، وبالتالي يستطيع تنمية مهاراته وعلومه من خلال مزاولة هذه الأنشطة وهو نشاط مرافق (مجسّمات).

- النشاط الرياضي: كما ذكر سابقاً بأن لهذا النشاط عدة أهداف بحيث أنه ينمي روح العمل التعاوني بين الطلاب ويؤدي إلى وحدة الهدف ويعطي الطالب الثقة في الذات.

الكفاية الاجتماعية:

لكل مجتمع عاداته وتقاليده ومقدساته التي يعتز بها ويحافظ عليها. ويخطط لتطويرها وفق آماله وامكاناته، كما أن لكل مجتمع مشكلاته التي يسعى لحلها، وآماله التي يسعى إلى تحقيقها. والمدرسة هي المؤسسة الاجتماعية المتخصصة التي أنشأها المجتمع لكي تكون وسيلة في بناء الأجيال المقبلة والإضطلاع بمسؤوليات الحاضر والمستقبل.

والكفايات الاجتماعية للمعلم تتمثل في:

- مطالب المجتمع.
- واقع المجتمع.
- احتياجات المجتمع.
- العلاقة مع أولياء الأمور في تربية النشء.

وتعتبر الكفاية الاجتماعية داخل المدرسة من أهم أنماط الكفايات، حيث أنها تؤكد على علاقة المعلم مع زملائه من ناحية ومع الطلاب من ناحية أخرى والإدارة من ناحية ثالثة بحيث يتمّ خلق جو اجتماعي يمكن من خلاه تلبية متطلبات واحتياجات المجتمع من خلال معايشة المعلم للمحيط التعليمي للدولة وطرح هذه المتطلبات والاحتياجات للدول داخل الفصل وداخل المؤسسة التعليمية أينما كانت، وإيجاد الحلول المناسبة لجميع القضايا المطروحة والتي تعود على المجتمع بكافة فئاته بالنفع والخير، طالما استطاع المعلم أن يكوّن جسوراً من القناعة بينه وبين المحيطين به من معلمين وطلاب وأولياء أمور وإدارة.

كفاية الاداء:

ويقصد بها المهارة في الأداء التدريسي، ويشمل ذلك المهارات الخاصة بتخطيط التدريس وتنفيذه داخل الفصل الدراسي، حيث تعتبر مهارة الأداء أحد الجوانب الهامة في القطاع التعليمي وتشمل جوانب عديدة، منها مهارات التفاعل الصفي وهي:

- التهيئة والإثارة.
- استخدام الوسائل.
- استخدام الموارد والأجهزة التعليمية.
- حيوية المعلم.
- التعامل مع الوسائل التعليمية.
- القدرة على عرض المعلومة بالواقع الحياتي.
- التفاعل مع المواقف الطارئة.
- التفاعل مع صياغة الأهداف والاستنتاج.
- معاملة الطلاب.

وذلك لأن التربية الحديثة اهتمت بجانب النمو الوجداني والمهاري إلى جانب النمو العقلي والمعرفي، إلا أن المعرفة ما زالت وسوف تظل ذات أهمية خاصة للمعلم ولعمله في المدرسة، لذا يجب على كل معلم أن يمتلك قدراً من المعلومات الغزيرة في مجال تخصصه الأكاديمي.

كفاية مهارة التطبيق:

التقويم التربوي عملية واسعة، تهتم بقياس المخرجات وتقويم الناتج التعليمي ومن ثم محاولة علاج ما قد يظهر من قصور فيه. وتشتمل مهارة المعلم في إجراء التقويم على عدة عمليات متسلسلة، لا بدّ أن يتدرب على إتقانها وهذه العمليات هي:

- تخطيط برامج التقويم.

- تنفيذ برامج التقويم.

- تنظيم نتائج التقويم وتلخيصه.

- القدرة على توصيل معلوماته عن طريق العرض الجيد للمعلومة.

- مهارة تشغيل وصيانة الأجهزة وحفظها.

ويمكن اختصار كفاية التقويم على أنه يجب على المعلم أن يدرك كيف يكتشف نقاط الضعف لدى الطلاب ويعالجها ونقاط القوة ويشغلها. ويتم أخذ هذه الكفاية عن طريق مهارة التقويم من حيث طرح التساؤلات للكشف عن وصول المعلومة وطرح التساؤلات لمعرفة المعرفة التحصيلية لدى الطلاب.

■ أهم الطرق التربوية الرائدة والحديثة في تعليم المعاقين عقلياً:

إن تربية الطفل المعاق عقلياً تقوم على أسس تربوية ونفسية واجتماعية وجسمية. وذلك في ضوء خصائص نموّ الأطفال جسمياً ونفسياً واجتماعياً وعقلياً. وتتضمن الطرق الحديثة في تعليم المعاقين مع الطرق الرائدة في التركيز على تعليم المعاق عقلياً من خلال تنمية حواسه ومهاراته الحركية واكسابه السلوك الاجتماعي المقبول وزيادة معلوماته وتنمية قدراته العقلية وحصيلته اللغوية من خلال الممارسة والمشاهدة اليومية وفي ضوء خصائص نموه العقلي والجسمي والنفسي والاجتماعي.

ومن أهم الطرق التربوية الرائدة والحديثة في تعليم المعاقين عقلياً:

١ - طريقة إيثارد Itard:

يعتبر إيثارد أوّل من وضع برنامجاً تربوياً وتعليمياً ويتضمّن هذا

البرنامج تعليم الطفل العادات الأساسية التي يعرفها أولاً، ثم تعليمه الأشياء التي لا يعرفها.

وقد ركّز على تدريب الحواس المختلفة للطفل ومساعدته على التمييز الحسي ثم مساعدته على تكوين عادات اجتماعية سليمة، وكذلك مساعدته على تعديل رغباته ونزعاته الحسية.

ـ الأسس التربوية والنفسية التي قام عليها برنامج إيتارد:

أ ـ تنمية الناحية الاجتماعية.

ب ـ التدريب العقلي عن طريق المؤثرات الحسية.

ج ـ الكلام.

د ـ الذكاء.

٢ ـ طريقة سيجان Segain:

وضع سيجان برنامج التربية الخاصة، ركز فيه على تدريب حواس الطفل وتنمية مهاراته الحركية ومساعدته على استكشاف البيئة التي يعيش فيها.

الأسس التربوية النفسية التي قام عليها برنامج سيجان:

أ ـ أن تكون الدراسة للطفل ككل.

ب ـ أن تكون الدراسة للطفل كفرد.

ج ـ أن تكون الدراسة من الكليات إلى الجزئيات.

د ـ أن تكون علاقة الطفل بمدرسته طيبة.

هـ ـ أن يجد الطفل في المواد التي يدرسها إشباعاً لميوله ورغباته وحاجاته.

و ـ أن يبدأ الطفل بتعلم النطق بالكلمة ثم يتعلم قراءتها فكتابتها.

٣ ـ طريقة منتسوري:

ركزت منتسوري جهودها على تربية وتعليم المعاقين عقلياً وقد اعتبرت مشكلة الإعاقة العقلية مشكلة تربوية أكثر منها مشكلة طبية. وقد ركزت برنامجها في تعليمهم على أساس الربط بين خبراتهم المنزلية والمدرسية وإعطائهم فرصة التعبير عن رغباتهم وتعليم أنفسهم بأنفسهم.

وقد ركزت منتسوري في برنامجها على تدريب حواس الطفل على الآتي:

أ ـ تدريب حاسة اللمس: عن طريق الورق المصنفر المختلفة في سمكه وخشونته.

ب ـ تدريب حاسة السمع: عن طريق تمييز الأصوات والنغمات المختلفة مثل أصوات الطيور والحيوانات.

ج ـ تدريب حاسة التذوق: عن طريق تمييز الطعم، الحلو والمر والحلو والحامض.

د ـ تدريب حاسة الإبصار: عن طريق تمييز الأشكال والأطوال والألوان والأحجام.

هـ ـ تدريب الطفل الاعتماد على نفسه: عن طريق المواقف الحرة في النشاط واستخدام الأدوات التعليمية.

٤ ـ طريقة ديكرولي:

وضع ديكرولي برنامجاً تعليمياً يهدف إلى تعليم الطفل ما يريده ويرغب فيه، ثم تعديل سلوكه وتخليصه من العادات السيئة وتعليمه الأخلاق الحميدة وتدريبه على تركيز الانتباه ودقة الملاحظة وتنمية مهاراته الحركية وتدريب قدراته على التمييز الحسي من خلال أنشطته اليومية وألعابه الجماعية والفردية.

وقد أنشأ ديكرولي مدرسة لتعليم المعاقين عقلياً أطلق عليها «مدرسة الحياة من الحياة».

٥ ـ طريقة دسكدرس Descoudres:

تؤكد دسيكدرس على أهمية عمليات تدريب الحواس والإنتباه بالنسبة للأطفال المعاقين عقلياً فإنه لكي يتمّ تعليمهم ينبغي توجيه الانتباه للأمور الحسية. ويقوم برنامجها على تعليم الأطفال المعاقين عقلياً وفقاً لاحتياجاتهم في التعليم المناسب لقدراتهم وامكاناتهم ويراعي خصائص نموهم الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي.

وتتخلص خطوات برنامجها في الآتي:

أ ـ تربية الطفل من خلال نشاطه اليومي.

ب ـ تدريب حواسه وانتباهه وإدراكه.

ج ـ تعليمه موضوعات مترابطة ومستمدة من خبرته اليومية.

د ـ الاهتمام بالطرق الفردية بين الأطفال المعاقين عقلياً.

٦ ـ طريقة الخبرة التربوية:

وذلك بالتعليم من خلال الخبرة ومن برامج الخبرة التربوية برنامج «كرستين إنجرام» يتلخص في الآتي:

أ ـ تنظيم الفصل حتى يكون «وحدة العمل أو الخبرة» مركز اهتمام الطفل.

ب ـ أخذ موضوع «وحدة العمل أو الخبرة» من بيئة الطفل ومن مواقف حياته اليومية.

ج ـ تنمية مشاعر الطفل الطيبة نحو نفسه ونحو الآخرين.

د ـ اكتساب الطفل السلوك الاجتماعي المقبول.

هـ ـ تنمية مهاراته الحركية وتآزره البصري العضلي.

و ـ تنمية اهتمامه بالأنشطة خارج الفصل.

ز ـ إصلاح عيوب نطقه وزيادة حصيلته اللغوية.

ح ـ زيادة معلوماته العامة وإكسابه الخبرات التي تفيده في حياته اليومية.

ط ـ تعليمه القراءة والكتابة والحساب.

٧ ـ طريقة المواد الدراسية:

وهي برنامج لتعليم المعاقين عقلياً عن طريق التفكير الملموس أي طريق الممارسة والملاحظة. أشار «دنكان» إلى ضرورة تخطيط نشاط الطفل الحركي بما يساعده في تنمية مهاراته الحركية وتآزره العضلي، وتوسيع مداركه وزيادة معلوماته وتشجيعه على حلّ المشكلات والتعامل باللغة. وأعطى اهتماماً لأشغال الإبرة والرسم والنحت والنجارة والنسيج والمسابقات الترويجية بالإضافة إلى تعليم القراءة.

٨ ـ طريقة التعليم المبرمج: (التعليم الفردي):

يقوم على تعليم الطفل بحسب قدرته على التعلم ومن خلال متابعته بنفسه لخطوات الموضوع الذي يدرسه في كتاب مبرمج. ويُقصد بالبرمجة تقسيم المنهاج الدراسي إلى خطوات صغيرة مترابطة وتقدم للطفل بطريقة شيقة تجذب انتباهه، حيث يقوم المدرّس بدراسة المقرر ويحلله، ويحدّد خطواته ويرتبها بحسب ما بينها من علاقات، ويرشد الطفل إلى الوحدات التي يدرسها ويشجعه على دراستها بالسرعة التي تناسب إمكانيته، ويساعد على اكتشاف الصواب والخطأ وتصحيح الأخطاء بنفسه ويُسمى ذلك بالتعليم الفردي.

● المحور السّابع

التّفكير الإبداعي

■ تعريف التفكير الإبداعي:

نظر البعض إلى الإبداع على أنه عملية عقلية، أو إنتاج ملموس. ومنهم من يعدّه مظهراً من مظاهر الشخصية المرتبطة بالبيئة. وقد عرفه أحد الباحثين العرب: على أنه قدرة الفرد على الإنتاج إنتاجاً يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية، والمرونة التلقائية والأصالة. وعرف آخرون التفكير الإبداعي بقولهم: «هو نشاط عقلي مركب وهادف، توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول، أو التوصل إلى نواتج أصلية لم تكن معروفة سابقاً.

ويرى بعض الباحثين أمثال: أوسبورن Osborn 1995، جوردون Jordon 1996 وفريمان Freeman إن عملية التفكير الإبداعي تتم خلال أربع مراحل متتالية هي:

١ ـ **مرحلة التحضير أو الإعداد:** وهي الخلفية الشاملة والمتعمقة في الموضوع الذي يبدع فيه الفرد. وفسرها جوردن بأنها مرحلة الإعداد المعرفي والتفاعل معه.

٢ ـ **مرحلة الكمون والإحتضان:** وهي حالة من القلق والخوف اللاشعوري والتردد بالقيام بالعمل والبحث عن الحلول، وهي أصعب مراحل التفكير الإبداعي.

٣ ـ **مرحلة الإشراق**: وهي الحالة التي تحدث بها الومضة أو الشرارة التي تؤدي إلى فكرة الحل والخروج من المأزق، وهذه الحالة لا يمكن تحديدها مسبقاً فهي تحدث في وقت ما، في مكان ما، وربما تلعب الظروف المكانية والزمانية والبيئة المحيطة دوراً في تحريك هذه الحالة ووصفها الكثيرون بلحظة الإلهام.

٤ ـ **مرحلة التحقيق**: وهي مرحلة الحصول على النتائج الأصلية المفيدة والمُرضية، وحيازة المنتج الإبداعي على الرضى الاجتماعي.

أي أن الإبداع هو انتاج الجديد النادر المختلف المفيد فكراً أو عملاً وهو بذلك يعتمد على الإنتاج الملموس.

■ عناصر التفكير الإبداعي:

للتفكير الإبداعي خصائص أساسية هي:

١ ـ **الأصالة**: وتعني التميز في التفكير والندرة والقدرة على النفاذ إلى ما وراء المباشر والمألوف من الأفكار.

٢ ـ **الطلاقة**: وهي القدرة على إنتاج أفكار عديدة لفظية وأدائية لمشكلة نهايتها حرة ومفتوحة.

ويمكن تلخيص الطلاقة في الأنواع التالية:

أ ـ **طلاقة الألفاظ**: وتعني سرعة تفكير الفرد في إعطاء الكلمات وتوليدها في نسق جيد.

ب ـ **طلاقة التداعي**: وهو انتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات ذات الدلالة الواحدة.

ج ـ **طلاقة الأفكار**: وهي استدعاء عدد كبير من الأفكار في زمن محدّد.

د ـ **طلاقة الأشكال**: وتعني تقديم بعض الإضافات إلى أشكال معيّنة لتكوين رسوم حقيقية

٣ ـ **المرونة**: وهي تغيير الحالة الذهنية لدى الفرد بتغير الموقف وللمرونة مظهران هما:

أ ـ **المرونة التلقائية**: وهو إعطاء عدد من الأفكار المتنوعة التي ترتبط بموقف محدّد

ب ـ **المرونة التكيفية**: وتعني التوصل إلى حلّ مشكلة، أو موقف في ضوء التغذية الراجعة التي تأتي من ذلك الموقف

٤ ـ **الحساسية للمشكلات**: وهي قدرة الفرد على رؤية المشكلات في الأشياء والعادات أو النظم ورؤية جوانب النقص والعيب فيها.

٥ ـ **التفاصيل**: وهي عبارة عن مساحة الخبرة، والوصول إلى تنميات جديدة مما يوجد لدى المتعلم من خبرات.

وفيما يلي بعض الخطوات التدريبية لإدراك التفاصيل وتوسيع الخبرة:

أ ـ فكر في الهدف الذي تريد أن تستعمل المادة أو الخبرة التي تقوم بمعالجتها.

ب ـ اربط الفكرة التي تفكر فيها بخبراتك السابقة.

ج ـ اربط الفكرة التي تفكر فيها باعتقاداتك واتجاهاتك.

د ـ فكر في استجاباتك العاطفية للمحتوى المتضمن في الفكرة.

هـ ـ اربط ما تفكر فيه بالأفراد المحيطين بك.

و ـ فكر في الأفكار التي حققتها عند قراءتك للمحتوى.

ز ـ فكر في إستجابات الآخرين للمحتوى الذي قرأته.

ح ـ اربط الإستجابات والأفكار بما يوجد لديك من مخزون معرفي.

ط ـ راع المعاني والخبرات المرتبطة بالمواضيع والأفكار.

ي ـ فكر في تضمينات ما تم صياغته.

ك ـ انظر إلى المعنى والإحساس العام أو العلاقات المنطقية للأفكار.

ل ـ اربط المحتوى مع الفكرة التي بدأت التفكير فيها أو موضوع اهتمامك.

م ـ اربط الكلمات المفتاحية أو المفاهيم بالأفكار.

ن ـ ناقش ما توصلت إليه مع الآخرين.

ويُسهم التفكير الإبداعي في تحقيق الأهداف الآتية لدى الطلبة:

١ ـ زيادة وعيهم بما يدور من حولهم.

٢ ـ معالجة القضية من وجوه متعددة.

٣ ـ زيادة فاعلية الطلبة في معالجة ما يقدم لهم من مواقف وخبرات.

٤ ـ زيادة كفاءة العمل الذهني لدى الطلبة في معالجة الموقف.

٥ ـ تفعيل دور المدرسة ودور الخبرات الصفية التعليمية.

٦ ـ تسارع الطلبة على تطوير اتجاهات إيجابية نحو المدرسة والخبرات الصفية.

٧ ـ زيادة حيوية ونشاط الطلاب في تنظيم المواقف والتخطيط لها.

■ مناحي التفكير الإبداعي:

إنّ الإبداع متعدد الأوجه والجوانب، ويمكن النظر إليه من خلال أربعة مناحٍ هي:

١ ـ **مفهوم الإبداع على أساس الفرد المبدع**: ويعني المبدأة التي يبديها الشخص في قدرته على التخلص من النسق العادي للتفكير باتباعه نمطاً جديداً من التفكير.

٢ ـ مفهوم الإبداع على أساس الإنتاج: وهو أن الإبداع عبارة عن ظهور لإنتاج جديد نابع من التفاعل بين الشخص وما يكتسبه من خبرات

٣ ـ مفهوم الإبداع على أساس أنه عملية: ويقصد به أنه عملية تتضمن معرفة دقيقة بالمجال وما يحتويه من معلومات أساسية، ووضع الفروض، واختبار صحة هذه الفروض وايصال النتائج إلى الآخرين.

٤ ـ مفهوم الإبداع بناء على البيئة: ويقصد بذلك البيئة التي تساعد وتهيء إلى الإبداع جميع العوامل والظروف المحيطة بالفرد التي تساعد على نموّ الإبداع.

وتنقسم هذه الظروف إلى قسمين:

أ ـ ظروف عامة ترتبط بالمجتمع وثقافته.

ب ـ ظروف خاصة ترتبط بالمناخ المدرسي.

■ عملية التعلم الإبداعي:

عندما نتحدث عن التعليم الإبداعي فإننا نستبعد ذلك التعلم الشكلي القائم على حفظ المعلومات، والحقائق والمفاهيم والمبادىء والقوانين واستظهار هذه المعلومات بغض النظر عن انعكاس هذه المعلومات على شخصية المتعلم، أو فائدتها العلمية أو تطبيقاتها الحياتية.

وعلى ضوء ما سبق يمكننا رصد الخصائص الأساسية لعملية التعلم المطلوب:

١ ـ التعلم الإبداعي هو التعلم الذي يستجيب لأنماط التغير الخاصة بالطالب والتي ترتبط بالخصائص العقلية النمائية له.

٢ ـ التعلم الإبداعي هو التعلم ذو المعنى بالنسبة للمتعلم، ويعني ذلك ارتباطه بحاجات حقيقية للمتعلم سواء أكانت حاجات جسمية أم

عقلية أم اجتماعية أم نفسية أم روحية وعليه فالتعلم لا بدّ أن يكون ذا معنى.

٣ ـ التعلم الإبداعي هو التعلم القائم على الخبرة، سواء أكانت خبرة مباشرة حقيقية أم خبرة غير مباشرة وكلما كانت الخبرة أقرب إلى الواقع كان التعلم أكثر فعالية وأكثر بقاء وأقلّ نسياناً وأسرع في حدوثه وأقلّ في الجهد المطلوب له.

٤ ـ التعلم الإبداعي هو التعلم القابل للاستعمال في الحياة مما يجعله أكثر فعالية.

٥ ـ التعلم الإبداعي هو التعلم الذي يتناسب وإمكانات كل فرد وقدراته واتجاهاته الذاتية.

٦ ـ التعلم الإبداعي هو التعلم الذي يتضمن معلومات ومهارات واتجاهات قابلة للبقاء.

٧ ـ التعلم الإبداعي هو التعلم القائم على العمل والموجه نحو الحياة ويساعد الطالب على تطوير مهارات العمل المنتج والقيم الاجتماعية الأصيلة وتبينها.

٨ ـ التعلم الإبداعي هو التعلم الذي يؤدي إلى تطوير التفكير الإبداعي لدى الفرد.

٩ ـ التعلم الإبداعي هو التعلم الذي يجعل من المتعلم محوراً ومركزاً له.

١٠ ـ التعلم الإبداعي هو التعلم الذي يطور علاقات تعاونية بين الطلبة وينمي روح العمل التعاوني وقواعده.

١١ ـ التعلم الإبداعي يتصّف بالمرونة والإتساع وتقوم هذه الخاصية على أساس الإيمان بالتغيير الدائم في جميع جوانب الحياة.

١٢ ـ التعلم الأإبداعي هو التعلم المستمر الذي يستمر باستمرار الحياة.

١٣ ـ التعلم الإبداعي هو التعلم المتكامل الذي يستهدف تحقيق النماء المتكامل.

١٤ ـ التعلم الإبداعي هو التعلم الذي يربط بين الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية العملية بصورة متكاملة.

١٥ ـ التعلم الإبداعي هو التعلم الذي يمكن قياسه وتقويمه بهدف تحديد مداه ودرجته.

١٦ ـ التعلم الإبداعي هو التعلم الذي يشكل في حد ذاته معزّزاً ومثيراً لدافعية المتعلم للتعلم، لأن التعلم الإبداعي والجيد يبعث في المتعلم شعور النجاح والإنجاز والإرتياح والبهجة.

■ عوامل تنمية التفكير الناقد ومهاراته:

هناك مجموعة من العمليات أو المهارات التي تعمل على تنمية التفكير، وتسمى أحياناً بعمليات العلم لإستخدامها في البحث عن المعرفة وتولدها وهي:

أولاً: الملاحظة:

وتعني أخذ الإنطباعات الحسية عن الشيء أو الأشياء المعيّنة، وعلى المعلمين مساعدة الطلبة في استخدام حواسهم بكفاءة وفاعلية عندما يلاحظون الأشياء، مثال: عندما يقوم طلاب الصف السابع بتربية ضفدع في كأس ماء مدة ستة أيام، ثم يوجه المعلم السؤال التالي: ما التغيرات التي لاحظتموها خلال الأيام السابقة عاى الضفدع الصغير ثم يُعطى الطلبة

وقتاً للمداولة والمناقشة ليعرفوا الأشياء التي كان عليهم ملاحظتها. ثم يسأل المعلم السؤال المحدّد التالي: كيف تغير الماء منذ اليوم الأول للتجربة وحتى هذا اليوم؟ سجّل ملاحظات الطلبة..... الخ.

ثانياً التصنيف:

يستطيع الطلبة في مرحلة التفكير الحدسي اختيار الأشياء والأجسام الحقيقية وفقاً لخاصية معيّنة كاللون أو الشكل أو الحجم

ثالثاً: القياس:

ان التفكير بالخاصيتين من منظور كمي يقودنا إلى قياسها، والقياس يعني المقابلة بين الأشياء.

رابعاً: الإتّصال:

يعني الإتصال ووضع البيانات أو المعلومات التي يتمّ الحصول عليها من ملاحظاتنا بشكل ما، حيث يستطيع شخص آخر منهما. ويمكن تعليم الطلبة طرق الإتصال: كأن يرسموا صوراً دقيقة، أو أشكالاً أو خرائط ومخططات مناسبة.

خامساً: التنبؤ (الوصول إلى الاستنتاج):

إن عملية الاستنتاج عبارة عن عملية تفسير أو استخلاص تنمية ما نلاحظه. ويمكن مساعدة الطلبة على الاستنتاج بالطرق التالية:

١ ـ التمييز بين الملاحظات والاستنتاجات.

٢ ـ إعطاء الطلبة فرصة لتسجيل بيانات وقراءتها بإمعان.

٣ ـ تدريب الطلبة على الملاحظة الجيدة.

٤ ـ إتاحة الفرصة أمام الطلبة للتنبؤ من بياناتهم.

سادساً: التجريب:

يعني التجريب «إفعل شيئاً معيّناً لترى ما يحدث» في التجريب يتمّ تغيير الأشياء أو الأحداث لتتعلم عنها أكثر فأكثر.

سابعاً: وضع الفروض:

لإكساب الطلبة مهارة وضع الفروض، يساعدهم المعلم على تكوين الأفكار التي ينجزونها قبل معالجة الأشياء.

ثامناً: ضبط المتغيرات:

يعني ضبط المتغيرات تغيير شرط واحد من مجموعة شروط عند إجراء وتجربة ما أو دراسة ظاهرة معيّنة. مثال: أثر الشمس في نموّ النبات

تقوم مجموعة من الطلبة بزراعة مجموعة من النبات مثل: الفول ـ الفاصوليا... الخ. وبعد أن تنبـ ت البذور يسأل المعلم طلابه السؤال التالي:

ما العوامل التي تؤثّر في نموّ النباتات التي زرعتموها؟ الضوء ـ نوعية التربة ـ الماء ـ الهواء... الخ.

ثم يسأل: ماذا نعمل حتى نعرف أثر الضوء ـ نوع التربة ـ الخ.. على النباتات التي زرعتموها؟ تعرضها للضوء ـ تسقيها بالماء ـ الخ... تحجب الضوء عن بعضها... ألا تسقي بعضها الآخر... الخ ثم يقارب الطلاب نموّ هذه النباتات مع النباتات الأخرى.

■ تدريب التفكير في المواد الدراسية:

إن تدريب مهارة التفكير يمكن أن يكون في مواد دراسية مختلفة مثل الرياضيات، اللغة الاجتماعيات ودروس الفن.

ـ ففي الرياضيات ينبغي اعتبار عمليات التفكير العليا مثل التفكير

المنطقي ومعالجة المعلومات واتخاذ القرار من أجل تطبيقها في العمليات والمسائل الرياضية التي يتعامل معها في المواقف الصفية.

ـ وفي مجال اللغة فإن التفكير واللغة مرتبطان وأن هذه المهارة متأصلة في نشاط القراءة، والكتابة والإستماع والكلام. كما يرتبط نشاط القراءة بالقدرة على التحليل والتصنيف، والمقارنة، وصياغة الفرضيات والمراجعة وبلورة الاستنتاجات.

وإن هذه العملية تعتبر ضرورية لعملية التفكير لدى الفرد وأن التدريب على حلّ المشكلة عقلانياً وحدسياً هي طريقة لمساعدة الطلبة للتغلب على المشكلة بنجاح في خبراتهم التعليمية ضمن مواقف صفية ومواقف عملية خارج المدرسة.

ـ وفي مواد الاجتماعيات لاحظ أحد الباحثين أن الصف يسوده محاولات كثيرة لنقل المعرفة، والمعرفة المحدّدة بالذات عن الناس والأمكنة والتواريخ وبنية المؤسسة... الخ. وكلما زادت معرفتنا كلما ازدادت قدرتنا على اتخاذ قرارات سليمة. ولكن كهدف عام في مواد الاجتماعيات فإن اكتساب المعرفة لا يعتبر هدفاً كافياً لتطوير برنامج وإلهام الطلبة المحدثين. ويقترح أحد الباحثين أيضاً في مجال تعلم المواد الاجتماعية أن التعلم يتضمن مهارة إيجاد الحقائق، والذي أثبت عدم ملاءمته للحياة الحديثة وأنه ينبغي أن يكون أكثر من مهارة إيجاد الحقائق، والتي هي عمليات تفكير ذات مستوى عال، ومعرفة مفيدة، وقيم واضحة والتي تعتبر ضرورية للطلبة لكي يكون تعلمهم فاعلاً.

ـ أما في مجال دروس الفن فقد وصفت أحد الباحثات في مثالها الكفاح من أجل التمييز في التربية الفنية، الطرق التي يمكن أن تتطور بها مهارة التفكير في دروس الفن. ينبغي أن يكون الهدف من تعليم الفنون

رعاية وتربية تعلم مهارات العمليات العقلية العليا خلال تدريس الفن كمادة تعليمية مركبة، وأن الطريقة التكاملية في التعليم تضمن:

أ ـ إدراك الجمال.

ب ـ أداء وتحقيق الأهداف.

ج ـ النقد الفني.

د ـ تاريخ الفنون.

بالانتباه للإدراك الجمالي يستطيع الأطفال تعلم التخيل، والنقد، ويفسرون الخصائص الحسية، وخلال التحقيق وأداء المهارة يستطيعون تعلم ترجمة المفاهيم إلى تعابير حسية، مرئية، مسموعة وجمالية وفي تطوير مهارة التفكير الناقد، يستطيعون استخلاص الخصائص، والإستدلالات عن الإنسان والمجتمع وذلك عن طريق دراسة المواد الثقافية والتاريخية التي ينشأ فيها الفن

■ العصف الذهني: التفاكر:

ويقصد به توليد وانتاج أفكار وآراء إبداعية من الأفراد والمجموعات لحل مشكلة معيّنة، وتكون هذه الأفكار والآراء جيدة ومفيدة. أي وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول المشكلة أو الموضوع المطروح، بحيث يتاح للفرد جو من الحرية يسمح بظهور كل الأدوار والأفكار.

ـ أما عن أصل كلمة (عصف ذهني) (حفز أو إثارة أو إمطار العقل) فإنها تقوم على تصوّر «حل المشكلة»، على أنه موقف به طرفان يتحدى أحدهما الآخر، العقل البشري «المخ» من جانب والمشكلة التي تتطلب الحل من جانب آخر. ولا بدّ للعقل من الالتفاف حول المشكلة والنظر

إليها من أكثر من جانب، ومحاولة تطويقها واقتحامها بكل الحيل الممكنة. أما هذه الحيل فتتمثل في الأفكار التي تتولد بنشاط وسرعة تشبه العاصفة.

وهناك أربع قواعد أساسية للتفاكر هي:

١ ـ **النقد المؤجل**: وهذا يعني أن الحكم المضاد للأفكار يجب أن يؤجل حتى وقت لاحق حتى لا نكبت أفكار الآخرين وندعهم يعبّرون عنها ويشعرون بالحرية لكي يعبروا عن أحاسيسهم وأفكارهم بدون تقييم.

٢ ـ **الترحيب بالإنطلاق الحر**: فكلما كانت الأفكار أشمل وأوسع كان هذا أفضل

٣ ـ **الكم المطلوب**: كلما ازداد عدد الأفكار ارتفع رصيد الأفكار المفيدة

٤ ـ **التركيب والتطوير عاملان يكون السعي لإحرازهما**: فالمشتركون بالإضافة إلى مساهمتهم في أفكار خاصة بهم يخمنون الطرق التي يمكنهم بها تحويل أفكار الآخرين إلى أفكار أكثر جودة أو كيفية ادماج فكرتين أو أكثر في فكرة أخرى أفضل.

إن عملية التفاكر (العصف الذهني) هامة لتنمية التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى الطلاب للأسباب التالية:

١ ـ **للتفاكر جاذبية بديهية (حدسية)**: حيث أن الحكم المؤجل للتفاكر ينتج المناخ الإبداعي الأساسي عندما لا يوجد نقد أو تدخل مما يخلق مناخاً حراً للجاذبية البديهية بدرجة كبيرة.

٢ ـ **التفاكر عملية بسيطة**: لأنه لا توجد قواعد خاصة تقيّد إنتاج الفكرة ولا يوجد أي نوع من النقد أو التقييم.

٣ ـ **التفاكر عملية مسلية**: فعلى كل فرد أن يشارك في مناقشة الجماعة

أو حلّ المشكلة جماعياً والفكرة هنا هي الاشتراك في الرأي أو المزج بين الأفكار الغريبة وتركيبها.

٤ ـ التفاكر عملية علاجية: كل فرد من الأفراد المشاركين في المناقشة تكون له حرية الكلام دون أن يقوم أي فرد بفرض رأيه أو فكرته أو حله للمشكلة.

٥ ـ التفاكر عملية تدريبية: فهي طريقة هامة لإستثارة الخيال والمرونة والتدريب على التفكير الإبداعي.

مراحل عملية التفاكر:

المرحلة الأولى: ويتم فيها توضيح المشكلة وتحليلها إلى عناصرها الأولية التي تنطوي عليها، تبويب هذه العناصر من أجل عرضها على المشاركين الذين يفضل أن تتراوحهم ما بين (١٠ ـ ١٢) فرداً، ثلاثة منهم على علاقة بالمشكلة موضوع التفاكر والآخرون بعيدوا الصلة عنها، ويفضل أن يختار المشاركون رئيساً للجلسة يدير الحوار ويكون قادراًعلى خلق الجو المناسب للحوار وإثارة الأفكار وتقديم المعلومات ويتسم بالفكاهة، كما يفضل أن يقوم أحد المشاركين بتسجيل كل ما يعرض في الجلسة دون ذكر أسماء(مقرر الجلسة).

المرحلة الثانية: ويتم فيها تصوّر للحلول من خلال إدلاء الحاضرين بأكبر عدد ممكن من الأفكار وتجميعها وإعادة بنائها (يتم العمل أولاً بشكل فردي ثم يقوم أفراد المجموعة بمناقشة المشكلة بشكل جماعي مستفيدين من الأفكار الفردية وصولاً إلى الأفكار الجماعية المشتركة). وتبدأ هذه المرحلة بتذكير رئيس الجلسة للمشاركين بقواعد التفاكر وضرورة الإلتزام بها وأهمية تجنب النقد وتقبل أي فكرة ومتابعتها.

المرحلة الثالثة: ويتم فيها تقديم الحلول واختيار أفضلها.

ويمكن صياغة هذه الخطوات لموقف (جلسة) العصف الذهني في صورة إجرائية كالتالي:

١ ـ تحديد ومناقشة المشكلة (موضوع الجلسة).

٢ ـ إعادة صياغة المشكلة (موضوع الجلسة).

٣ ـ تهيئة جو الإبداع والعصف الذهني.

٤ ـ البدء بعملية العصف الذهني.

٥ ـ إثارة المشاركين إذا ما نضب لديهم معين الأفكار.

٦ ـ مرحلة التقويم.

تنفيذ موقف تعليمي باستخدام استراتيجية العصف الذهني:

المشكلة (موضوع الجلسة): أساليب خفض التلوث البيئي على مستوى الوطن:

١ ـ تحديد ومناقشة المشكلة (موضوع الجلسة):

ـ أساليب خفض التلوث البيئي على مستوى الوطن.

يقوم رئيس الجلسة بمناقشة المشاركين حول موضوع الجلسة لإعطاء مقدمة نظرية مناسبة لمدة (٥ دقائق).

٢ ـ إعادة صياغة المشكلة:

يعيد رئيس الجلسة صياغة المشكلة في (٥ دقائق) على النحو التالي:

التلوث البيئي يعني تلوث الهواء والماء والأرض ويطرحها من خلال الأسئلة التالية:

ـ كيف نقلّل من تلوث الهواء؟

ـ كيف نقلّل من تلوّث الأرض؟

٣ ـ تهيئة جو الإبداع والعصف الذهني:

يقوم رئيس الجلسة بشرح طريقة العمل وتذكير المشاركين بقواعد العصف الذهني لمدة (٥ دقائق).

- ـ أعرض أفكارك بغض النظر عن خطئها أو صوابها أو غرابتها.
- ـ لا تنتقد أفكار الآخرين أو تعترض عليها.
- ـ لا تسهب في الكلام وحاول الإختصار ما استطعت.
- ـ يمكنك الاستفادة من أفكار الآخرين بأن تستنتج منها أو تطورها.
- ـ استمع لتعليمات رئيس الجلسة ونفذها.
- ـ أعطِ فرصة لمقرر الجلسة لتدوين أفكارك.

٤ ـ تعيين مقرر الجلسة ليدون الأفكار:

٥ ـ يطلب من المشاركين البدء بأفكارهم إجابةً عن الأسئلة لمدة ٤٠ دقيقة.

٦ ـ يقوم مقرر الجلسة بكتابة الأفكار متسلسلة على السبورة أمام المشاركين.

٧ ـ يقوم رئيس الجلسة بتحفيز المشاركين إذا ما لاحظ أن معين الأفكار لديهم بدأ ينضب، كأن يطلب منهم تحديد أغرب فكرة وتطويرها لتصبح فكرة عملية أو مطالبتهم بإمعان النظر في الأفكار المطروحة والاستنتاج منها أو الربط بينها وصولاً إلى فكرة جديدة.

٨ ـ التقييم:

يقوم رئيس الجلسة بمناقشة المشاركين في الأفكار المطروحة لمدة ٤٠ دقيقة من أجل تقييمها وتصنيفها إلى:

- ـ أفكار أصلية ومفيدة وقابلة للتطبيق.

ـ أفكار مفيدة ولكنها غير قابلة للتطبيق المباشر وتحتاج إلى مزيد من البحث.

ـ أفكار مستثناة لأنها غير عملية وغير قابلة للتطبيق.

٩ ـ يلخص رئيس الجلسة الأفكار القابلة للتطبيق ويعرضها على المشاركين لمدة ١٠ دقائق

ـ لكن يجب أن نلفت النظر إلى نوعين من المشكلات:

١ ـ مشكلات مغلقة لها حلّ واحد فقط صحيح أو طريقة واحدة للحل وتحتاج إلى نوع من التفكير المنطقي.

٢ ـ مشكلات مفتوحة ليس لها حلّ واحد صحيح بالضرورة أو طريقة واحدة للحل دائماً تحتمل حلولاً عديدة وتحتاج إلى نوع من التفكير الإبداعي ويصلح معها أسلوب العصف الذهني.

* وعليه فإن العصف الذهني هو موقف تعليمي من أجل توليد أكبر عدد من الأفكار للمشاركين في حلّ مشكلة مفتوحة خلال فترة زمنية محددة في جو تسوده الحرية والأمان في طرح الأفكار بعيداً عن المصادرة والتقييم أو النقد.

■ تقديم الأفكار الإبتكارية:

ترتكز العملية الإبداعية على نمط التفكير عند الإنسان وأسلوب تعامله العقلي والفكري مع مجريات الأحداث وهي ترشدنا إلى كيفية استخدام مهارات التفكير الإبداعي وهناك عدة طرق لتقويم الافكار الإبتكارية ومن أهم هذه الطرق قبعات الطرق الست.

نتصور أحياناً أن العقول بين الناس متفاوتة وأن لكل شخص حجم معيّن من العقل، والصحيح أن العقول واحدة لكن الإختلاف والتباين

يكون في التفكير. فمعظم الناس يفكرون بطريقة واحدة رأسية عندما تتعرض لهم مشكلة من المشكلات ولا يفكرون في الجوانب الأخرى والزوايا الأخرى للمشكلة، وقد سمي هذا النوع من التفكير بالتفكير الجانبي وقد يحتاج المتعلم إلى التدريب على التفكير الجانبي بأداة. والقبعات الست هي تطوير (six thinking hats) تسمى القبعات الست الذي قال بها brain storming طريقة عصف الدماغ أو إمطار الدماغ عام ١٩٥٧م Osborn. وقد وضع العالم (ادوارد بوند) ست قبعات ملونة يرتديها الناس كل حسب تفكيره. والقبعات الست مفيدة للطلاب لتدريبهم على التفكير واختصار الوقت وزيادة الإنتاجية. والقبعات الست طريقة منظمة فنياً وواضحة حتى للمتدربين الصغار، وكل قبعة من القبعات تمثل جانباً من التفكير أو وجهة نظر أحد المشاركين.

مفهوم القبعات الست:

طريقة القبعات الست هي: تقسيم التفكير إلى ستة أنماط واعتبار كل نمط كقبعة يلبسها الإنسان أو يخلعها حسب طريقة تفكيره في تلك اللحظة.

ويعتقد أن هذه الطريقة تعطي الإنسان في وقت قصير قدرة كبيرة على أن يكون متوقعاً وناجحاً في المواقف العملية والشخصية وأنها تحول الموقف الجامد إلى مواقف مبدعة. إنها طريقة تعلمنا كيف ننسق العوامل المختلفة للوصول إلى الإبداع.

آلية عمل القبعات الست:

إن القبعات الست ليست قبعات حقيقية إنما قبعات نفسية، فهذه الطريقة تعطيك الفرصة لتوجه الشخص إلى أن يفكر بطريقة معيّنة ثم

تطلب منه التحول لقبعة أخرى. كأن يتحول مثلاً إلى تفكير القبعة الخضراء والتي ترمز إلى الإبداع.

خصائص القبعات الست:

إن التفكير له أنماط ستة، نعبر عنها بقبعات ست وكل قبعة لها لون يميز هذا النمط وعندما تتحدث أوتتناقش أو تفكر فأنت تستعمل نمطاً من هذه الأنماط أي تلبس قبعة من لون معيّن وعندما يغيّر المتحدّث أو المناقش نمطه فهو يبدّل قبعته وهذه مهارات يمكن تعلمها والتدرب عليها.

ـ إن متعة وفاعلية التفكير لا يتحققان إلا بخلو التفكير من التداخلات التي قد تسبب في التشويش الفكري الذي يعيق الوصول إلى قرار أفضل، ويعتبر التفكير البنّاء وسيلة لتحقيق فكر غير مشوّش أو متداخل حيث نقوم بالتركيز على لون واحد والتأكد من إعطاء الانتباه الكافي لكل الأمور.

● المحور الثّامن

مُدير المدرسة

إذا أردنا للمدرسة أن تنجح، علينا أن نضع على رأسها مديراً ناجحاً. فالمدير هو القائد التربوي الذي يكمل دور كل من إدارة التربية والمشرفين التربويين وهو المسؤول الأول في مدرسته والمشرف على جميع شؤونها التربوية والتعليمية والإدارية والاجتماعية وهو القدوة الحسنة لزملائه أداءً وسلوكاً.

■ مسؤولية مدير المدرسة:

١ ـ الإحاطة الكاملة بأهداف المراحل التعليمية وتفهمها والتعرف على خصائص طلابها.

٢ ـ تهيئة البيئة التربوية الصالحة لبناء شخصية الطالب ونموه من جميع الجوانب واكسابه الخصل الحميدة.

٣ ـ متابعة الإشراف على مرافق المدرسة وتجهيزاتها وتنظيمها وتهيئتها للإستخدام مثل المصلى والمعامل والمختبرات ومركز مصادر التعلم والمقصف المدرسي وقاعات النشاط والملاعب وأجهزة التكييف وغيرها. . . وتنظيم الفصول وتوزيع الطلاب عليها.

٤ ـ إتخاذ الترتيبات اللازمة لبدء الدراسة في الموعد المحدد وإعداد

خطط العمل في المدرسة وتنظيم الجداول وتوزيع الأعمال وبرامج النشاط وتشكيل المجالس واللجان في المدرسة ومتابعة قيامها بمهامها وفق التعليمات وحسب ما تقتضيه حاجة المدرسة.

٥ ـ الإشراف على المعلمين وزيارتهم في الفصول والاطلاع على أعمالهم ونشاطهم ومشاركاتهم.

٦ ـ تقويم الأداء الوظيفي للعاملين في المدرسة وفقاً للتعليمات المنظمة لذلك مع الدقة والموضوعية والتحقق من وجود الشواهد لما يضعه من تقديرات.

٧ ـ الإسهام في النمو المهني للمعلم من خلال تلمس احتياجاته التدريبية واقتراح البرامج المناسبة له ومتابعة الحاجة بما يحتاج إليه من البرامج داخل المدرسة وخارجها وتقويم آثارها عل أدائه والتعاون في ذلك مع المشرف التربوي المختص.

٨ ـ التعاون مع المشرفين التربويين وغيرهم ممن تقتضي طبيعة عملهم زيارة المدرسة وتسهيل مهماتهم ومتابعة تنفيذ توصياتهم وتوجيهاتهم مع ملاحظة المبادرة في دعوة المشرف المختص عند الحاجة.

٩ ـ تعزيز دور المدرسة الاجتماعي وفق التعاون والتكامل بين المدرسة وأولياء الطلاب وغيرهم ممن لديهم القدرة على الإسهام في تحقيق أهداف المدرسة.

١٠ ـ توثيق العلاقة بأولياء أمور الطلاب ودعوتهم للاطلاع على أحوال أبنائهم ومواصلة إشعارهم بملاحظات المدرسة ومسؤولياتهم حول سلوكهم ومستوى تحصيلهم والتشاور معهم لمعالجة ما قد يواجهه أبناؤهم من مشكلات.

١١ ـ تفعيل المجالس في المدرسة وتنظيم الاجتماعات مع هيئة

المدرسة (نظّار ومنسّقين) لمناقشة الجوانب التربوية والتنظيمية وضمان قيام كل فرد بمسؤولياته على الوجه المطلوب مع ملاحظة تدوين ما يتمّ التوصل إليه ومتابعة تنفيذه.

١٢ ـ المشاركة في الاجتماعات واللقاءات وبرامج التدريب وفق ما تراه إدارة التعليم أو المشرف التربوي المختص.

١٣ ـ اطلاع هيئة المدرسة على التعاميم والتوجيهات واللوائح والأنظمة الصادرة من جهات الإختصاص ومناقشتها معهم لتفهم مضامينها والعمل بموجبها وذلك من خلال اجتماع يعقد لهذا الغرض.

١٤ ـ الإشراف على دكان المدرسة والتأكد من تطبيق الشروط المنظمة لتشغيلها ومن توفر الشروط الصحية فيما يقدم للطلاب.

١٥ ـ الإشراف على أعمال الاختبارات وفق اللوائح والأنظمة ومتابعة دراسة نتائج الاختبارات وتحليلها واتخاذ ما يلزم من اجراءات في ضوء ذلك.

١٦ ـ الإشراف على برنامج الاصطفاف الصباحي وتوجيه العمل اليومي والتأكد من انتظامه واكتمال متطلباته وتذليل معوقاته والتحقق من أن كل فرد من عناصر المدرسة يقوم بما هو مطلوب منه على أكمل وجه.

١٧ ـ تفقد منشآت المدرسة وتجهيزاتها والتأكد من نظافتها وسلامتها وحسن مظهرها وإعداد سجلات خاصة بحالة المبنى وأعمال صيانته والمبادرة إلى معالجة أية ملاحظات معمارية أو إنشائية يخشى خطورتها مع المعنيين.

١٨ ـ المبادرة في الإجابة على المراسلات الواردة إلى المدرسة مع ملاحظة العناية بدقة المعلومات ووضوحها.

١٩ ـ تقديم تقرير في نهاية كل عام دراسي إلى المعنيين يتضمن ما تم

إنجازه خلال العام إضافة إلى ما تراه إدارة المدرسة من مبادرات ومرئيات تهدف إلى تطوير العمل في المدرسة.

٢٠ ـ تهيئة ناظر المدرسة للقيام بعمل مدير المدرسة عند الحاجة مثل تمكينه من المشاركة في زيارة المعلمين ومتابعة أدائهم ورئاسة بعض اللجان وغير ذلك.

٢١ ـ يولي مدير المدرسة المعلم الجديد عناية خاصة ويزوده بكل ما يلزم من التعليمات ويساعده على الإحاطة الكاملة بواجباته وأسس القيام بها ويمكنه المشاركة في اللقاءات والبرامج التنشيطية والدورات التدريبية الخاصة بالمعلمين الجدد.

٢٢ ـ يقوم مدير المدرسة بمتابعة المعلم الجديد وتقويمه ويوثق زياراته له في الفصل وتوجيهاته في سجل خاص ويبلغ المعلم كتابياً بعد كل زيارة بما عليه من ملاحظات ويعد في ضوء ذلك تقويم الأداء الوظيفي الخاص بالمعلم ويبعثه للمعنيين في الوقت المحدد مبنياً فيه رأيه لصلاحيته للعمل أوتحويله إلى عمل آخر.

٢٣ ـ يقوم مدير المدرسة بتوثيق حالات غياب وتأخير العاملين في المدرسة من المعلمين وغيرهم ويتخذ جميع الإجراءات النظامية لذلك.

٢٤ ـ يتخذ اللازم لحسم أيام الغياب من راتب المعلم أو الموظف وتطبيق مبدأ الأجر مقابل العمل.

٢٥ ـ يلاحظ مدير المدرسة وضع ما يوثقه من حالات الغياب والتأخر في الاعتبار عند إعداد تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين والعاملين في المدرسة وعند كتابة ما يطلبونه من توصيات يحتاجون إليها حين التقدم لعمل قيادي أو الإلتحاق بدورة تدريبية أو غير ذلك من الفرص المتاحة.

٢٦ ـ يهتم مدير المدرسة بعقد لجان الصفوف مع المعلمين والمختصين بشكل منظم ودوري عند كل إصدار نتائج.

٢٧ ـ يهتم مدير المدرسة بعقد لجان الأهل والتباحث معهم في مستويات التلاميذ والعقبات الظاهرة ووضع المقترحات للحلول الممكنة بالتعاون مع الأهل.

٢٨ ـ يفعّل مدير المدرسة دور المكتبة المدرسية وربطها بالمناهج.

٢٩ ـ الاجتماع بالعاملين بالمدرسة لمناقشة سير العمل وإجراءاته وحل مشكلاته.

٣٠ ـ التخطيط لبعض الدروس التطبيقية في المدرسة والإشراف على تنفيذها.

٣١ ـ التخطيط للورش التربوية والإشراف على تنفيذها.

٣٢ ـ تعريف المعلمين بحاجات المجتمع الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والوطنية.

٣٣ ـ عقد الاجتماعات المتكررة مع فئات الطلاب المتفوّقين والموهوبين والمتأخرين دراسياً ومتدني السلوك، أو متكرري الغياب ومتكرري التقصير في إعداد الواجبات المدرسية.

٣٤ ـ عقد الاجتماعات مع بعض أولياء أمور الفئات السابقة من الطلاب.

٣٥ ـ عقد الاجتماعات مع عموم الطلاب والإستماع إليهم بما يدلون به من مشكلات.

٣٦ ـ القيام بإعداد برنامج لتوعية الطلاب بالنظام المدرسي.

٣٧ ـ وضع صندوق للإقتراحات والآراء في المدرسة والإجابة على ما يوضع فيه.

٣٨ ـ متابعة وتوجيه المسؤولين عن:

أ ـ نظافة المدرسة ومرافقها.

ب ـ صيانة المبنى والأثاث وأجهزة المدرسة.

ج ـ العناية بحديقة المدرسة والساحات والملاعب.

د ـ تنظيم مستودعات المدرسة ونظافتها.

هـ ـ توفير أدوات السلامة والإسعافات الأولية.

٣٩ ـ يعد مدير المدرسة لنفسه قبل بداية كل عام دراسي خطة عمل مفصلة لما تقرر القيام به من أعمال وواجبات ويصنفها إلى مهام يومية ـ أسبوعية ـ وفصلية وسنوية. ويراجع ما نفذه من الخطة بصفة دورية وفق بطاقة التقويم الذاتي لعمل مدير المدرسة.

■ خطة عمل مدير المدرسة:

تعريف الخطة:

هي برناج زمني (يومي ـ أسبوعي ـ شهري ـ فصلي ـ سنوي) يحدد خطوات تنفيذ ومهام مدير المدرسة خلال الفترة الزمنية المتاحة.

أهمية الخطة:

١ ـ برمجة العمل المدرسي وفق أسس علمية ثابتة.

٢ ـ مفكرة لمدير المدرسة لأعماله على مدار العام الدراسي.

٣ ـ إشعار العاملين بالمدرسة بدورهم القيادي في المشاركة في الإدارة.

٤ ـ تعتبر مؤشراً لتنفيذ الأعمال المطلوبة من مدير المدرسة بشكل خاص ودور المدرسة بشكل عام.

٥ ـ تُسهم في إعطاء تصور واضح عن قدرة مدير المدرسة ودوره القيادي.

شروط الخطة الجيدة:

١ ـ شموليتها لجميع برامج المدرسة ودور الإدارة والمدرسين في ذلك.

٢ ـ المرونة والتنسيق بحيث لا تضغط الأعمال في وقت واحد وكذلك إمكانية التنفيذ.

٣ ـ إمكانية تطبيقها بما يتلاءم مع قدرة مدير المدرسة والإمكانيات المتاحة.

٤ ـ عدم اقتصار تنفيذها على المدير لوحده بل تشعر كل فرد في المدرسة بدوره القيادي وتحمله المسؤولية.

٥ ـ قبولها للتقويم المستمر

ويفترض أن تكون الخطة السنوية لمدير المدرسة ليست نسخة من خطة العام الماضي بل مطوّرة ومعدّلة من خلال تقييمه للخطة السابقة.

مصادر الخطة الجيّدة:

١ ـ الخبرة المكتسبة من خلال ممارسة الأعمال الإدارية والتعليمية.

٢ ـ التعليمات الإدارية والتعاميم الإدارية المنظمة للعملية التعلمية.

٣ ـ مواعيد الدراسة والإجازات المحدّدة سابقاً.

٤ ـ الأهداف العامة للتعليم وأهداف المراحل التعليمية وأهداف المواد الدراسية.

٥ ـ خطة النشاطات المدرسية الواردة من قسم النشاطات.

٦ ـ خطة الأعمال الإدارية الواردة من نظار المدرسة.

٧ ـ خطة عمل مدير المدرسة للعام السابق.

٨ ـ نتائج تحصيل الطلاب في العام الدراسي الماضي.

٩ ـ سجلات المدرسة في الأعوام السابقة (الإدارية ـ النشاط ـ الإرشاد. . . .).

١٠ ـ التعليمات والتعاميم المنظمة للأعمال التربوية والاجتماعية والصحية في المدرسة.

١١ ـ بعض الأبحاث والمراجع في الإدارة المدرسية التربوية.

الأمور التي تعتمد عليها خطة مدير المدرسة:

تعتمد خطة مدير المدرسة على الأمور الضرورية التي يقوم بإعدادها قبل وضع الخطة وذلك حتى تبنى الخطة على أسس مدروسة وتشمل كافة العوامل التي تؤثر في المعلمين والطلاب والمناهج الدراسية والعلاقة مع أولياء الأمور.

لذا نورد بعض الإجراءات العامة التي ينبغي على المدير القيام بها أثناء وضع الخطة:

١ ـ تحديد أبعاد الخطة (الأهداف والعناصر والإجراءات والوسائل والأنشطة اللازمة والمنفذ والمستفيد ووقت التنفيذ والتقويم).

٢ ـ تحديد حاجات المستفيدين من الخطة (المدرسة ـ المجتمع المحيط بالمدرسة).

٣ ـ جعل الخطة مرنة قابلة للحذف والإضافة لمواجهة الحاجات الطارئة والصعوبات المتوقعة.

٤ ـ تحديد دور للزملاء في بناء واعداد والخطة وتنفيذها.

٥ ـ جعل الخطة أسلوب عمل لجميع العاملين في المدرسة.

٦ ـ البدء بالأولويات والتفكير في الأهم ثم المهم.

٧ ـ مراعاة الإمكانات البشرية والمادية المتاحة في المدرسة عند إعداد الخطة.

٨ ـ مراعاة التغيّرات المستمرة نتيجة لتغيير الظروف الاجتماعية والاقتصادية والتقنية عند إعداد الخطة.

٩ ـ وضع أهداف الخطة في صورة إجرائية بحيث يمكن تنفيذها في زمن محدد ويمكن تقويمها بسهولة.

١٠ ـ الحرص على استمرار تقويم الخطة جنباً إلى جنب مع تنفيذ الخطة لتعديل الإجراءات وحل المشكلات في حينها.

١١ ـ تحديد النتائج النهائية من التقويم والاستفادة منها باعتبارها تغذية راجعة عند اعداد الخطة اللاحقة وتطويرها.

١٢ ـ اعداد خطة للعام الدراسي تبدأ من عودة المعلمين إلى نهاية العام الدراسي، ثم تجزأ إلى خطط شهرية وأسبوعية ويومية لزيادة فعالية الخطة السنوية.

١٣ ـ الحرص على أن تكون الخطة شاملة لجميع الأنشطة والبرامج والأعمال المدرسية.

١٤ ـ التأكيد على أن الرجل القادر على التخطيط قادر على تحقيق الأهداف من عمله الذي يؤديه.

١٥ ـ عند توزيع أعمال الخطة بين العاملين لا بدّ من مراعاة الآتي:

أ ـ درس الإمكانيات العلمية والجسمية والصحية لكل فرد في المدرسة.

ب ـ التعرف على الاحتياجات المهنية والاتجاهات والميول لكل فرد في المدرسة.

ج ـ توزيع الأعمال وفق النتائج التي تم التوصل إليها أعلاه.

د ـ تدريب الأشخاص على كيفية أداء العمل الموكل إليهم.

هـ ـ تكثيف المتابعة في بداية العمل لإصلاح الخلل والتقويم المستمر.

البرنامج الزمني لتنفيذ الخطة:

لإنجاح البرنامج الزمني لتنفيذ الخطة ينبغي:

١ ـ تقسيم الأعمال المراد إنجازها في الخطة إلى عمليات فرعية.

٢ ـ تحديد الوقت الزمني للتنفيذ وفقاً للتسلسل المنطقي للعمليات.

٣ ـ تحديد الإرتباط بين كل عملية وأخرى.

٤ ـ تحديد آلية تنفيذ كل عملية.

٥ ـ تحديد الاحتياج من العناصر البشرية والإمكانات المادية لتنفيذ كل عملية.

٦ ـ تكليف من يقوم بتنفيذ كل عملية من العاملين في المدرسة.

٧ ـ تدريب الأشخاص على كيفية أداء الأعمال.

٨ ـ تحديد وقت بدء العمل في كل عملية ووقت الإنتهاء.

٩ ـ تحديد طريقة تقويم كل عملية.

١٠ ـ تكليف من يقوم بتقويم كل عملية.

تقويم الخطة:

في نهاية العام الدراسي يقوّم مدير المدرسة خطته على ضوء ما أنجزه من الخطة وما دوّنه من ملاحظات وما حدث أثناء التنفيذ سواء أكانت هذه الملاحظات متعلقة بالصعوبات والمشاكل التي واجهته في تنفيذ الخطة أو

عدم إمكانية تنفيذ أجزاء من الخطة حيث توضح الأسباب والظروف بكل دقة لمناقشتها مع أعضاء مجلس الإدارة والمدرسين، بحيث توضع الحلول الناجحة حتى يمكن تلافيها عند وضع الخطة المستقبلية. ونذكر أن تقويم الخطة تساعد مدير المدرسة على الآتي:

١ ـ التشخيص المستمر لجميع جوانب الخطة.

٢ ـ التعرف على السلبيات أثناء العمل من أجل العمل على علاجها والتعرف على الإيجابيات والعمل على تدعيمها.

٣ ـ التعرف على مستوى أداء العاملين للأعمال الموكلة إليهم.

٤ ـ تحديد خطوات التطوير والتحسين للخطة المدرسية مستقبلياً.

خطوات التقويم:

١ ـ تحديد أهداف سلوكية إجرائية للتقويم لحين التمكن من إصدار أحكام علمية على ما يراد تقويمه.

٢ ـ تحديد المجالات المراد تقويمها أو المشكلات المراد حلها.

٣ ـ اختيار الوسائل والأدوات الملائمة لتقويم المجال، وتدريب الأشخاص الذين يتولون عملية التقويم.

٤ ـ تحديد طريقة إجراء عملية التقويم وزمانها ومكانها.

٥ ـ تحليل البيانات والمعلومات واستخلاص النتائج فيها.

٦ ـ تعديل آلية التنفيذ ووسائله لتحقيق نتائج الأعمال وتحقيق الأهداف.

٧ ـ تجريب الحلول والمقترحات قبل الأخذ بها كمبدأ يُسار عليه.

■ **مدير المدرسة والأطراف:**

لا بدّ للنجاح التربوي من مدير ناجح، عالم بطبيعة عمله، مخلص له، متفان من أجله، إنسان بكل ما في كلمة إنسان من أبعاد وامتداد، وآفاق وأعماق يستحوذ على قلوب العاملين معه، وعقولهم، يحترمهم ويحترمونه، يحبهم ويحبونه، يقدر جهد العاملين منهم وإخلاص المخلصين وموهبة الموهوبين، وعطاء الباذلين ويستثمر طاقاتهم وامكاناتهم، كما يستثمر الإمكانات المتاحة ويحاسب ويقوّم أداء المتكاسلين والمهملين بالحزم والعناية المطلوبين. إن مدير المدرسة الناجح يجب أن تربطه بكل الأطراف المؤثرة في العملية التعلمية علاقة متوازنة لينجح في إدارته.

العلاقة بين مدير المدرسة ومالك المدرسة الأهلية:

يدور هذا الفصل حول محورين:

١ ـ علاقة مدير المدرسة الأهلية بمالكها.

٢ ـ علاقة مالك المدرسة الأهلية بمديرها.

أولاً: علاقة مدير المدرسة الأهلية بمالكها:

ان مدير المدرسة له دور كبير في نجاح المدرسة في تحقيق أهداف العملية التعلمية من خلال قيامه بمسؤولياته المنوط بها ولعل من أهم هذه المسؤوليات علاقته مع مالك المدرسة والتي تتمثّل في:

١ ـ السعي لإقامة علاقة تعاونية يحيطها الاحترام والتقدير من أجل العمل على:

أ ـ توفير تعليم ذي جودة عالية.

ب ـ تقديم مزايا ورعاية خاصة للطلاب.

ج ـ تشجيع المعلمين المتميزين.

د ـ تنفيذ التعميمات واللوائح الواردة من إدارة التعليم.

هـ ـ الاستفادة من التقنيات الحديثة في التعليم لجذب انتباه الطلاب وتوفير جو من التشويق والإبداع والإثارة.

٢ ـ توفير الاحتياجات الفعلية لسير العملية التربوية التعليمية مع مراعاة إمكانات المدرسة والتي أهمها:

أ ـ المباني المدرسية التي تشتمل على الساحات والملاعب والمسرح والوسائل التعليمية ووسائل الترفيه.

ب ـ الاهتمام بعملية صيانة المباني والتجهيزات المدرسية وتزويد المدارس بأدوات السلامة وخطط الطوارىء أثناء الحريق أو الكوارث وجميع التجهيزات التي تضمن سلامة الطلاب والعاملين في المدرسة.

ج ـ ضرورة توفر الأدوات والأجهزة التعليمية والمختبرات العلمية الأساسية وتأثيثها بما يتوافق مع التطورات الحديثة والحاسبات الآلية والتوظيف الأمثل لجميع الإمكانات لخدمة العملية التعليمية.

٣ ـ ينسق معه حول ميزانية المدرسة وفق إمكانيات ومرافق المبنى.

٤ ـ يطلعه كل نهاية فصل دراسي على تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين.

٥ ـ يشترك مع المالك في وضع آلية لمنح الحوافز والعلامات للعاملين.

٦ ـ ينسق معه حول من ينيبه أثناء إجازاته أو ظروف غيابه الطارئة.

٧ ـ ينسق معه حول مواعيد إجازات المعلمين وسفرهم وعودتهم وفق المواعيد المحددة من جهة الإشراف.

٨ ـ دعوته للأنشطة المدرسية ومشاركته في تقديم الحوافز والهدايا التشجيعية.

٩ ـ يسهم في تحقيق جو من الألفة والتعاون وتوفير بيئة تربوية واجتماعية جيدة. كما يساعد الهيئة التعليمية والإدارية لتطوير أدائهم ومعالجة مشكلاتهم وحفز هممهم للعمل بجد ونشاط.

وتكون بيئة التعليم سليمة عندما تكون:

أ ـ بيئة آمنة يشعر فيها الطالب بالأمن والطمأنينة النفسية والاجتماعية.

ب ـ بيئة أخلاقية يسودها النظام الدقيق العادل، تكسب الطلاب حُلّة الشعور بالإلتزام والإنضباط والمسؤولية.

ج ـ بيئة اجتماعية يتفاعل أفرادها تفاعلات إيجابية بالرأي والحوار والقرار والإدارة والمسؤولية والإيجابية تجاه الغير.

د ـ بيئة أخلاقية يسود بين أفرادها الأخلاق الناضجة.

هـ ـ ذات أبعاد مكانية ملائمة (الغرف والساحات).

و ـ غنية بالمثيرات المحسوسة المنظمية.

١٠ ـ يسعى معه لتطوير الأداء وتقديم المدرسة للجمهور والإسهام في نموها عن طريق:

أ ـ الاهتمام بالطلاب (اعدادهم وتهيئتهم وتنمية طموحاتهم).

ب ـ توفير الوسائل والأدوات ال معيّنة والمساعدة على تقبل العلم، وتهيئة الطلاب من مختبرات ومعامل وغرف دراسية مجهزة ومكيفة.

ج ـ اختيار المعلمين الأكفاء القادرين على توصيل المعلومات إلى الطلاب بالطرق المناسبة.

د ـ قلة الكثافة الطلابية في الغرف الدراسية مما يتيح للمعلم فرصة

الشرح والمناقشة وإدارة الحصص بكفاءة عالية مع استطاعة الطالب في السؤال والمحاورة في المعلومات التي لم يستطع فهمها أو التركيز عليها.

ثانياً: علاقة مالك المدرسة الأهلية بمديرها:

أ ـ الجوانب الفنية:

١ ـ إيجاد المباني المدرسية المناسبة وتأثيثها بالأثاث والتجهيزات العلمية والتقنيات الحديثة المناسبة وتوفير الملاعب ووسائل مزاولة الأنشطة المدرسية المتنوعة.

٢ ـ تزويد مكتبة المدرسة ومصادر التعلم والمختبرات والمعامل بما تحتاجه من كتب وأدوات وأجهزة وغير ذلك بما يناسب المرحلة التعليمية.

٣ ـ وضع آلية التعاون مع إدارة المدرسة لتأمين احتياج المدرسة من الهيئة التعليمية والإدارية والإشرافية والعاملين.

٤ ـ وضع ميزانية للصرف على الأنشطة والجوائز تتناسب وأعداد طلاب المدرسة.

٥ ـ وضع نظام لحراسة المدرسة.

٦ ـ التشاور والتعاون وتبادل النصح مع إدارة المدرسة للرفع من شأن المدرسة تربوياً وتعليمياً.

٧ ـ تنفيذ خطة التعليم الإلكتروني حسب طاقة المدرسة.

ب ـ الجوانب الإدارية:

١ ـ وضع الحوافز والعلاوات بالاشتراك مع مدير المدرسة.

٢ ـ التنسيق مع إدارة المدرسة نهاية كل عام دراسي حول تجديد عقود العاملين بالمدرسة.

٣ ـ يلتزم بتطبيق جميع مواد لائحة نظام العمل والعمال التي تصدر من جهات الإختصاص.

٤ ـ يلتزم بإبرام عقود عمل مع جميع العاملين بعد أن تتم موافقة جهة الإشراف على الحاقهم بالعمل.

٥ ـ عدم تشغيل المعلمين في أعمال غير التي تمت إجازتهم عليها.

٦ ـ وضع خطة شاملة ودائمة لصيانة المبنى والحفاظ على نظافته وتوفير وسائل الأمن والسلامة والاهتمام بوسائل نقل الطلاب مع مراعاة الأعداد في باصات النقل بمعدل كرسي لكل تلميذ.

٧ ـ توفير الرعاية الصحية المناسبة في المدرسة.

٨ ـ الإلتزام بتطبيق سلم رواتب المعلمين وفق ما يصدر من وزارة التربية والتعليم.

العلاقة بين مدير المدرسة والمحاسب:

تتضح العلاقة بين مدير المدرسة والمحاسب من خلال واجبات المدير الإدارية والتنظيمية وإشراف المدير على النواحي المالية خاصة فيما تحتاجه المدرسة من وسائل تعليمية ومستلزمات الأنشطة التربوية والرحلات والإحتفالات المختلفة وغيرها....

فعلاقة المدير بالمحاسبة تهتم اهتماماً كبيراً بالنواحي المالية فالعمل التربوي بالمدرسة بكافة أشكاله يحتاج إلى الإمكانات المالية اللازمة لتنفيذ كافة الأنشطة التربوية المتصلة بهذا العمل.

وعلاقة المدير بالمحاسب تستلزم المهارات المتعلقة بالشؤون المالية والإدارية وأن تتوافر لدى مدير المدرسة وأهم هذه المهارات ما يلي:

أ ـ المهارة في العمليات الضرورية اللازمة لمتطلبات حساب الميزانية.

ب ـ المهارة في تناول وفهم الإستمارات الخاصة بالمشتريات والعمليات المتعلقة بها.

ج ـ المهارة في معالجة المعلومات المالية واتّباع الطرق السليمة في الحسابات.

د ـ المهارة في وضع نظام جيد للسجلات المدرسية يتحقق بموجبه الإحتفاظ بهذه السجلات في صورة سليمة ودقيقة وأمنية.

وتتطلب الأمور المالية في المدرسة الخاصة تعاون كل من مدير المدرسة والمحاسب في متابعة الطلاب في دفع الرسوم المدرسية، ويقوم مدير المدرسة بالتعاون مع المحاسب بتوفير الإمكانات المالية اللازمة لتنفيذ كافة الأنشطة التربوية المتصلة بهذا العمل مع ضرورة إشراف مالك المدرسة.

ومن الجهود التي يقوم بها مدير المدرسة بهذا الصدد:

١ ـ وضع أولويات للأنشطة التربوية التي يمكن أن تنفذها المدرسة خلال العام الدراسي.

٢ ـ تقديم الخطة المالية لصاحب المدرسة لتأمين المبالغ المقترحة.

٣ ـ مراقبة الإنفاق طبقاً للخطة وبحسب الأولويات التي تراها الإدارة المدرسية.

العلاقة بين مدير المدرسة والإشراف الفني:

إن العلاقة بين مدير المدرسة والإشراف الفني في تفاعل مستمر يتمثّل في محاولة كل منهما بلوغ أهداف معيّنة تهم الإشراف والإدارة المدرسية وفي نفس الوقت فالمشرف التربوي يسعى إلى تحسين العملية التعلمية وكذلك مدير المدرسة.

لذلك فكل منهم يهتم بإعداد المعلمين وتطوير كفاياتهم التعليمية وتحسين تحصيل التلاميذ وتوفير الإمكانات المادية والبشرية من أجل تحقيق هذه الأهداف.

ويمكن تحديد أنماط التفاعل بين المشرف التربوي ومدير المدرسة فيما يلي:

١ ـ زيارة الصفوف زيارة مشتركة بقدر الإمكان وتبادل وجهات النظر فيما يتصل بعناصر الموقف التعليمي وفق خطة محددة.

٢ ـ تحديد معايير التقويم التي ستستخدم في الزيارة الصفية ومن ثم الإتفاق عل طريقة التقويم.

٣ ـ متابعة المدير لملاحظات المشرف التربوي ويتم ذلك بزيارة المعلم للوقوف على ما إذا كان المعلم قد أخذ بالملاحظات في الزيارة السابقة.

٤ ـ بحث مستويات التحصيل لدى التلاميذ وتشخيص جوانب القوة والضعف.

٥ ـ وضع خطط علاجية لمواجهة مشكلة التحصيل والمشكلات ذات العلاقة مثل الحضور والغياب والتسرّب.

٦ ـ توفير الأجهزة والأدوات والوسائل التعليمية بعد دراسة حاجة المدرسة في المادة التي يشرف عليها.

٧ ـ تطوير أدوات قياس مناسبة كالاختبارات التحصيلية المتقنة والاتجاهات والميول.

٨ ـ بحث المشكلات المتعلقة بالمنهج ودراسة ملاحظات المعلمين المتعلقة بالمنهج والكتب المدرسية.

٩ ـ تقديم العون والمشورة لمدير المدرسة في الجوانب الإدارية المتصلة بالعمل التربوي في المدرسة مثل تسهيل قيام المدرسة برحلات علمية أو زيارة المصنع والمؤسسات.

١٠ ـ تطوير كفاية مدير المدرسة في المساهمة في تنفيذ البرامج الإشرافية فقد يقوم بعض مديري المدارس من ذوي الكفايات المتميزة المؤهلين تربوياً بالمساهمة في تنفيذ برامج إعداد المعلمين.

١١ ـ يمكن أن يؤدي التفاعل بين المشرف ومدير المدرسة إلى الاستفادة من خبرات مدير المدرسة في إعداد بعض المواد التعليمية التي من شأنها أن تحسن في تنفيذ البرامج.

١٢ ـ يقوم المشرف التربوي ومدير المدرسة بتنظيم برامج تبادل الخبرات بين المدارس للاستفادة من تجارب بعضهم البعض.

١٣ ـ يمكن لمدير المدرسة أن يقدم العون والمشورة للمشرف التربوي في حلّ بعض المشكلات التي تكون عامة بين المدارس.

١٤ ـ يزود مدير المدرسة المشرف التربوي بمعلومات دقيقة عن المعلمين الذين يشرف عليهم من واقع ملاحظاته وسجلاته على أن تكون هذه المعلومات موضوعية.

العلاقة بين مدير المدرسة والمعلم:

المعلم هو حجر أساس العملية التربوية، وجميع فريق العمل الإداري والفني بالمدارس يعمل لتحقيق الأهداف التعليمية من خلال المعلم الذي يعمل على تعليم وتربية الطلاب لذا يجب أن يسود بين المعلم وفريق العمل التعاون والتآزر.

وقد أصبح المعلم في الآونة الأخيرة يحمل أدواراً كثيرة في العملية التربوية والتعليمية سواء داخل الفصل أو خارجه. وهذا ما سنورده في

الفصل الخاص بالمعلم، وفي جميع الأحوال يتوقع من المعلم أن يمارس كل هذه الأدوار من أجل تحقيق الأهداف التي تسعى إليها عملية التربية وفق ما يرتضيه المجتمع ويقبله.

وحيث أن مدير المدرسة يدرك أن للمعلمين الأثر الأهم في تحسين التعلم في مدرسته فلا بد أن يسعى جاهداً إلى تحسين مهاراتهم وتطويرها. فعلى المدير أن يقوم بتحديد حاجات المعلمين من كفايات تعليمية وتحتاج هذه العملية سلسلة من الإجراءات التي يجب القيام بها قبل الحكم النهائي بشأنها.

١ ـ دراسة سجلات المعلمين التراكمية: ويفترض أن تتضمن هذه السجلات معلومات تراكمية حول سلوك المعلم التعليمي في سنوات سابقة وتعتبر هذه السجلات التراكمية في معظم المؤسسات الحديثة أعظم المصادر الموثوقة حول أداء المعلمين، فواجب مدير المدرسة دراسة هذه السجلات للوقوف على المهارات التعليمية التي يكون مستواها دون المستوى المطلوب من أجل مواجهتها بالتدريب لتطويرها وتحسينها.

٢ ـ دراسة التقارير الإشرافية السابقة بأنواعها سواء أكانت تقارير المشرفين التربويين أو نظار الأقسام، ويجب أن تكون هذه الدراسة تحليلية بهدف التعرف إلى أنماط السلوك التعليمي الذي يحتاج المعلم إلى تطويره وتحسينه.

٣ ـ زيارة المعلم في الصفوف وتكون أهداف هذا النوع من الزيارة دراسة السلوك التعليمي الذي يحتاج المعلم إلى تطويره.

٤ ـ استخدام صحائف الملاحظة وتعتمد هذه الأدوات الهامة في رصد السلوك التعليمي خارج الصف وفي ضوء معايير محددة تعبأ دورياً عن جميع المعلمين.

ومن هذه المصادر يستطيع مدير المدرسة تحديد الحاجات الأساسية اللازمة لمعلمي مدرسته ومعرفة المعلمين المشتركين بحاجة بعينها، الأمر الذي يتطلب من مدير المدرسة التخطيط من أجل تلبية هذه الحاجات عن طريق استخدام بعض الأدوات الإشرافية.

* وتتطلب علاقة مدير المدرسة بالمعلم وغيره من العاملين في المدرسة ما يلي:

١ ـ المهارة في التعبير عن حاجات العاملين.

٢ ـ المهارة في التعرف على مظاهر الرضا والسخط عليه بين العاملين.

٣ ـ المهارة في تقدير كفاءة أداء العاملين للواجبات المختلفة.

٤ ـ المهارة في توضيح الواجبات والوظائف للعاملين.

٥ ـ المهارة في تحليل البيانات الخاصة بالعاملين وفي الحكم على قيمة مختلف أنواع المعلومات الخاصة بهم.

٦ ـ المهارة في التعرف على احتياجات النمو المهني للعاملين.

٧ ـ المهارة في تنظيم المجموعات على أساس ميولهم واهتماماتهم والربط بين أغراض المجموعات والأهداف المهنية المنشودة.

٨ ـ المهارة في تقويم التغيرات في الكفاءة والاتجاهات المهنية بين العاملين.

ونلخص في ذلك أن مدير المدرسة له دور كبير في توجيه المعلمين نحو الأداء الأفضل والعطاء المتميز في الميدان التربوي من خلال رفع كفاياتهم التربوية.

العلاقة بين مدير المدرسة وولي امر التّلميذ:

لأولياء أمور الطلاب دور في غاية الأهمية لإنجاح العملية التعليمية وهذا يفرض عليهم التواصل المستمر مع المدرسة ومساعدة مدير المدرسة وإدارتها في أداء أعمالهم. وخير طريق يتواصل فيه أولياء الأمور مع المدرسة من خلال مجالس الآباء والمعلمين، فهذه المجالس تعمل على تحقيق الأهداف التالية:

١ ـ تعميق الصلة بين البيت والمدرسة.

٢ ـ تمهيد الطريق لنمو التلاميذ تنمية شاملة.

٣ ـ نشر الوعي التربوي بين أولياء الأمور.

٤ ـ العمل عل تحسين العملية التربوية من خلال التعاون مع إدارة المدرسة.

٥ ـ مساعدة المدرسة في حلّ مشكلات التلاميذ.

ويمكن القول أن العملية التعليمية تستفيد من توطيد العلاقة بين مدير المدرسة وإدارتها وأولياء الأمور من خلال:

١ ـ تبادل الرأي والمشورة بشأن نموّ الطالب ومستوى تحصيله ومدى تقدمه والصعوبات التي تفرضه وكيفية التغلب عليها.

٢ ـ اسهام أولياء الأمور في تدعيم الأنشطة المدرسية.

٣ ـ المشاركة الفعالة في المدرسة وزيارتها والإستجابة لدعوة المدرسة خاصة عندما تخطر المدرسة أولياء الأمور بضرورة الحضور لها لمناقشة المستوى التحصيلي للطلاب وعليهم أن يلبوا الدعوة لحضور الأنشطة وبرامجها الرياضية والثقافية والاجتماعية والتواصل المستمر مع المعلمين.

٤ ـ تفهم رؤية المدرسة وأهدافها والمشاركة في بلورة تلك الرؤيا

والرسالة والأهداف وهذه من العوامل التي تزيد من ثقة الأسرة في حل المشكلات.

٥ ـ التعاون مع المدرسة في حلّ مشكلات الطلاب.

٦ ـ المتابعة المستمرة للأبناء والعمل على تنمية السلوك السليم لديهم.

٧ ـ مشاركة المدرسة في إبداء الرأي حول ما يعترضها من مشكلات والإسهام في برامجها التطويرية بالمشورة والتوجيه.

٨ ـ المشاركة في اللقاءات والمؤتمرات والندوات التي تعقدها المؤسسات التربوية.

٩ ـ التواصل مع المدرسة من خلال الزيارات وحضور المناسبات التربوية المختلفة.

١٠ ـ توظيف أولياء الأمور لـ خبراتهم العلمية والعملية في أنشطة المدارس وبرامجها.

١١ ـ التعاون مع المدرسة في حلّ مشكلات عدم الإنضباط الطلابي في المدرسة من خلال معرفة أولياء الأمور للسلوك المفترض من الطالب والسلوكيات الممنوعة والعقوبات المترتبة على مخالفة أنظمة ومشاركة أولياء الأمور في وضع الأنظمة التي تكفل انضباط الطلاب في المدرسة.

١٢ ـ مشاركة المدرسة في إعداد الرأي حول مل يعترضها من مشكلات والإسهام في برامجها التطويرية بالمشورة والتوجيه.

العلاقة بين مدير المدرسة والطالب:

إن العلاقة بين مدير المدرسة والطالب تتمثّل في رعاية مدير المدرسة للتلاميذ في الأدوار التالية:

١ ـ إجراء دراسات علمية تتسم بالدقة من خلال استخدام الوسائل الإحصائية للتعرف إلى اتجاهات التلاميذ وتفسير البيانات التي يحصل عليها بالنظر إلى سلوك المعلمين والنمط الإداري المتبع.

٢ ـ إجراء خطط توجيهية منتظمة لتوعية التلاميذ حول النظام المدرسي وأسس النجاح والرسوب وما للتلميذ من حقوق وما عليه من واجبات والعلاقة بين التلميذ والمعلم والعلاقة بين التلميذ والإدارة المدرسية.

٣ ـ توفير الجو المناسب للطلاب في المدرسة تحت ظل الإمكانات المدرسية المناسبة ليمارس الطلاب نشاطهم التعليمي.

٤ ـ إيجاد نظام لتسجيل جميع المعلومات تراكمياً لتوجيه التلميذ بفاعلية نحو اكتشاف طاقاته واختيار أهدافه وتقويم تقدمه نحو هذه الأهداف واختيار الطريقة الملائمة له.

٥ ـ مساعدة المعلمين في تنظيم الترتيبات الخاصة ببرامج التوجيه والإرشاد لزيادة فاعلية هذا النوع من الخدمات التربوية.

٦ ـ توفير أقصى ما يمكن من الظروف المناسبة لتمكين التلاميذ من بلوغ الأهداف التربوية وإثبات حقهم في التعليم والتعلم الفاعلين.

٧ ـ العمل على توثيق العلاقة بين التلاميذ والمعلمين وأن تكون هذه العلاقة مبنية على الاحترام المتبادل بين الطرفين.

٨ ـ العمل على توثيق العلاقة بين المدرسة والطلبة الخريجين وفتح أبواب المدرسة لهم وإشراكهم في الأنشطة المدرسية وفي المناسبات ودعوتهم لزيارة المدرسة من حين إلى آخر فبعض المدارس تنشىء رابطة خريجين الأمر الذي يزيد من انتماء التلاميذ لمدرستهم سواء داخلها وخارجها.

٩ ـ اطلاع التلاميذ على لوائح الاختبارات والسلوك والمواظبة.

١٠ ـ مواجهة مشكلات التلاميذ النفسية والمتعلقة بالنظام المدرسي كالتأخير والغياب.

١١ ـ تنسيق نشاطات التلاميذ المدرسية المتعلقة بخدمة المجتمع المحلي من أجل بناء جسور من التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي.

١٢ ـ مشاركة التلاميذ في تسيير اليوم الدراسي من خلال تنفيذ البرامج المتعلقة بذلك.

■ مدير المدرسة الفعّال:

يكمن سرّ نجاح مدير المدرسة في نوعية المهارات الفكرية التي يؤمن بها ويطبقها في مدرسته، وفي مدى كفايته في ابتكار الأفكار وفي الإحساس بالمشكلات والتفنن بالحلول والتوصل إلى الآراء والمقترحات، لأن ذلك ضروري لمساعدته على النجاح في التخطيط للعمل، وفي ترتيب الأولويات، وفي القدرة على التعامل بنجاح وفاعلية مع المتغيرات الحالية والمنتظرة داخل المدرسة وخارجها. ويتميز مدير المدرسة الفعّال بالصحة الجسمية وبالفطنة واللباقة والبداهة، وبالصبر وبالإتزان النفسي والاجتماعي وبالقدرة على الإتصال والتواصل مع الآخرين. وينبغي أن يتناسب سلوكه مع الموقف أو مع المتغيرات البيئية المحيطة به داخل المدرسة وخارجها، ومع نوع الجماعة التي يقودها، وفي ضوء ذلك يحدّد أفضل أسلوب فعّال يمكن أن يسلكه في إدارته لمدرسته.

● **المحور التّاسع**

ناظر المدرسة

يُعتبر مصطلح النظارة المدرسية مختلفاً بين واقع عربي وآخر. ففي بعض الدول العربية كمصر مثلاً يُطلق إسم ناظر المدرسة على القائم بالأعمال الإدارية في المدرسة وهو بمثابة «مدير» ويُطلق على من يعاونه «إسم الوكيل». وفي الخليج العربي يُطلق على ناظر المدرسة اسم المرشد الطلابي. أما في لبنان وباقي دول المنطقة العربية، فإن ناظر المدرسة هو من يُعاون مدير المدرسة في تنفيذ المهام الإدارية الشاملة المتعلقة بالعمل اليومي الخاص بالمدرسة على المستويات كافة.

من هنا يظهر جلياً لنا أنّ اعتبار النظارة المدرسية كفئة بحد ذاتها غير موجودة بل هي تلتصق إلتصاقاً مباشراً بعمل الإدارة وبالتالي فهي الإدارة التنفيذية والمباشرة في المدرسة. وهنا تختلف مهمة الناظر في المدرسة باختلاف حجم المدرسة وعدد طلابها وبإختلاف شخصية الناظر وطبيعته وكفاءته وباختلاف نمط مدير المدرسة في العلاقة مع الموظفين.

بناءً عليه فإننا لا نستطيع أن نحدّد رؤية ثابتة لعمل «ناظر المدرسة» واعتبارها قاعدة تسري على جميع من يقوم بهذه المهمة، بل إن هذه المهمة تختلف بإختلاف المنطقة والمهام المنوطة بشاغريها. ولكننا نستطيع حسم بعض الأمور المتعلقة بناظر المدرسة كإنسان إنطلاقاً من

صفاته الشخصية ومهاراته الذاتية والمهنية، وانطلاقاً من واجباته اليومية والمهام التي تجتمع في تطبيقها جميع المدارس.

وإن كنت أميل شخصياً إلى اعتبار «ناظر المدرسة» كحالة مهنية فريدة في عالم التعليم لما له من أهمية بالغة في إنجاح هذه العملية وفشلها فإنني سأذهب إلى وضع «النظارة المدرسية» كوظيفة مستقلة بذاتها، لكن الواقع العملي والأداء الوظيفي اليومي يجعلها أقرب إلى الإدارة في شموليتها، وبالتالي فإني أميل إلى اعتبار ناظر المدرسة هو «مدير تنفيذي» في قطاع مسؤوليته داخل الطابق أو الحلقة المسؤول عنها.

وعليه فإن رؤيتنا «لمدير المدرسة» كما ورد في المحور السابق ينبغي أن تتطابق مع ناظر المدرسة وتشكل المعلومات التي أوردناها من حيث الصفات الشخصية والمهنية واعداد الخطة والمهام المطلوبة منها مقياساً ممكن اعتماده على ناظر المدرسة في كافة الحلقات والمراحل. ولا أريد أن أقع في فخ التعميم باعتبار أن «الناظر» ليس حالة مستقلة بذاتها بل هي تتمحور في دينامية مهنية شاملة لكل أطراف العملية التعلمية المحيطة به وهو يتأثر ويؤثر بالمحيط وبالتالي فمن الممكن الخطأ في مكان والإبداع في مكان آخر.

وإن كان الإبداع حاجة أساسية في تطوير العملية التعلمية والتربوية ينبغي على «الناظر» أن يعي دوره الرسالي والإنساني والمهني بكافة تفصيلاته. وأن يكون ملمّاً بقدراته الذهنية والبدنية لإتمام هذا النوع من العمل الّذي يتطلّب جهداً حركيّاً وفكريّاً فريداً.

ولمّا كانت مهنة النّاظر ترتبط بشكل أساسي بالتّلميذ فعليه أن يكون ملمّاً إلماماً شاملاً بالشّخصية التي يتعامل معها ومراحل نموها والتّأثيرات المحيطة بها.

كما ينبغي أن يكون مدركا لأهمية دور المعلم والسعي إلى خلق أجواء إيجابية بينه وبين المعلمين من ناحية وبينه وبين تلامذته من ناحية أخرى مقرونة بالحب والاحترام. من الأمانة أن أشير إلى أنني ترددت كثيراً في إضافة هذا المحور «ناظر المدرسة» لاعتباري أن ما ورد في محور «مدير المدرسة» ينبغي أن يحيط بمهمة المدير والناظر على حد سواء. وعليه فإنني لن أعيد ما ورد في محور «مدير المدرسة» والإكتفاء بالإشارة إلى أن مهمة «مدير المدرسة» و«ناظر المدرسة» تتلاقى وتتكامل بجميع خيوطها في العملية التعلمية والتربوية. فناظر المدرسة هو الأداة التنفيذية لسياسة وخطة مدير المدرسة وبالتالي فإنه يقوم بالمهام التي يكلفه بها مدير المدرسة. ولكنني سأعرض المهمات المنوطة بناظر المدرسة وذلك لنوضح حجم المسؤولية الملقاة على عاتق ناظر المدرسة وليدرك ناظر المدرسة الخيوط التي ينبغي عليه إمساكها ليتمكن من إتمام مهمته على أكمل وجه.

■ مهام ناظر المدرسة

على مستوى التلامذة:

١ ـ توفير الأجواء الإيجابية والهادئة لتمكين التلامذة من رفع مستوى التحصيل العلمي لديهم.

٢ ـ بناء العلاقة على أساس الاحترام المتبادل المقرون بالحزم والشدة في بعض الأحيان مع مراعاة الفروق الفردية والأوضاع الخاصة بكل تلميذ.

٣ ـ تنظيم لوائح اسمية بالتلاميذ حسب الشعب ووفق التسلسل الأبجدي.

٤ ـ تنظيم الأوراق الثبوتية والملفات للتلامذة بشكل يسهل التعاطي معها عند الحاجة.

٥ ـ وضع لائحة عند الناظر بأسماء التلاميذ في قسمه تتضمن عناوينهم وأرقام هواتفهم للتواصل معهم ومع ذويهم عند الحاجة وخاصة في صفي التاسع والثاني عشر حيث يتطلب الاهتمام والمتابعة المنزلية، وخاصة خلال فترات الإمتحانات الرسمية.

٦ ـ مراقبة التلاميذ في حركتهم اليومية وخاصة في الأماكن والأوقات التالية:

ـ الفترة الصباحية أثناء دخول التلامذة إلى المدرسة وفترة الاستراحة وأثناء المغادرة ويتم ذلك عبر إعداد جدول مناوبة شامل للمعلمين يستهدف النقاط التالية: مدخل المدرسة ـ الأدراج والممرات المؤدية للصفوف والملاعب.

مع التأكيد على مراقبة فعالية المناوبة لدى المعلمين المناوبين وذلك بالتأكيد على منع الركض والتدافع في الملاعب والسير بانتظام على الأدراج وفي الممرات أثناء الصعود والنزول من وإلى الصفوف.

٧ ـ التأكيد على ضبط النظام في مختلف الفترات وتحديد المسؤوليات عن مجمل الأحداث التي تطرأ داخل حرم المدرسة.

٨ ـ توزيع التلاميذ على الشعب بشكل يتوافق مع قدراتهم التعليمية مع مراعاة التوازن في المستوى بين مختلف الشعب.

٩ ـ تأمين برنامج الدروس الأسبوعي والعمل على تذليل الصعاب المحيطة به مع المعنيين.

١٠ ـ مراقبة سجلات الصفوف اليومية والتأكد من فعالية العمل مع التلامذة عبر مراقبة الحركة اليومية للصف.

١١ ـ المتابعة الدائمة لإلتزام التلامذة بإرتداء الزي المدرسي والشكل

الخارجي للتلميذ والتأكيد على رفض الأشكال المنفرة عند البعض كالشعر الطويل وصبغات الشعر المختلفة الألوان.

١٢ ـ مراقبة النظافة العامة في المدرسة وخاصة في الملاعب والصفوف والتأكيد على نظافة التلاميذ الشخصية ومتابعة هذا الأمر عبر المراقبة الأسبوعية ومتابعة الحالات الخاصة مع أولياء الأمور لمعالجتها كل حالة بحالتها.

١٣ ـ التأكد من عدم إخضاع التلاميذ لمهام شخصية من قبل المعلمين.

١٤ ـ التأكد من عدم إهانة التلميذ بشكل جارح وعدم ضربه مهما تكن الأسباب.

١٥ ـ مراقبة حضور التلامذة إلى المدرسة والتأكد من حالات الغياب اليومية وفق جداول خاصة بهذا الموضوع والتواصل مع الأهل لتبرير حالات الغياب وخاصة الحالات التي يتكرر غيابها عن المدرسة.

على مستوى المعلمين:

ينبغي أن تكون العلاقة بين المعلمين فيما بينهم وبين المعلمين والنظار مبنية على أساس الاحترام المتبادل والتأكيد على عدم إدخال الظروف والأوضاع والعلاقات الشخصية إلى العمل، وبناء علاقة مؤسساتية مبنية على الآتي:

١ ـ التعرف على دور ومهام كل معلم ومدى قدرته على القيام بالمهام الموكلة إليه.

٢ ـ توزيع المعلمين إدارياً على النظار في المدارس الكبيرة مع تحديد مربيات الصفوف ويتم التخاطب مع المعلم عبر الناظر المسؤول.

٣ ـ التخاطب مع المعلم والموظفين خطياً حول مختلف الأمور وبذلك يحفظ حق الناظر وحق المعلم في متابعة أية قضية قد تطرأ على العمل.

٤ ـ عقد اجتماع أسبوعي مع المعلمين للتشاور في الحركة الأسبوعية ووضع الحلول للمشاكل المحيطة لتجاوزها لاحقاً.

٥ ـ تفعيل دور مربيات الصفوف والمناوبين وذلك عبر كتب تفصيلية ترسل إليهم تشرح طبيعة عملهم والدور المنوط بهم وكيفية إنجاحه.

٦ ـ العمل على تأمين حصص الفراغ الطارئة جراء غياب أحد المعلمين وفق برنامج يوضع مسبقاً للمعلم البديل وذلك بالتنسيق مع المعنيين.

٧ ـ التأكيد على الحضور الدائم للمعلمين وعدم التغيب عن المدرسة وفي حال الإضطرار وجب الإبلاغ المسبق لتأمين البديل فوراً.

٨ ـ الطلب من المعلمين وبشكل دائم اعداد تقارير حول الأحداث التي تطرأ لديهم أثناء تواجدهم مع التلاميذ ضمن حرم المدرسة أو خارجها.

٩ ـ مواكبة المعلمين بشكل دائم وتأمين أجواء إيجابية وخلق أجواء جيدة بين المعلمين في جميع الحلقات.

١٠ ـ مراقبة أداء المعلم من قبل الناظر والتدخل المباشر عند حدوث أي خلل في النظام.

١١ ـ مراقبة تنفيذ برنامج الدروس بالتعاون مع التنسيق والعمل على معالجة التأخير إن حصل.

١٢ ـ عدم التدخل في حصص المعلمين ومقاطعتها إلا للضرورة مع

عدم تجاوز صلاحيات المعلم في صفه واحترام حقه في ادارة صفه بالطريقة التي يراها مناسبة شرط ألا تتعارض مع النظام العام للمدرسة.

١٣ ـ مراقبة حركة المعلمين في الإنتقال بين الصفوف أثناء تبديل الحصص وتوجيه الملاحظات المباشرة في حال التلكؤ أو التأخير عند البعض.

١٤ ـ توجيه المعلمين للإلتزام بالتسلسل الإداري في المدرسة على أن يكون الناظر ملّما بكافة الأمور المرتبطة بمعلميه وعلى معرفة شاملة بأوضاع هؤلاء المعلمين النفسية والاجتماعية والصحية وذلك يتمّ عبر آلية تنسيق بين جميع النظار المتواجدين في المدرسة.

١٥ ـ عدم السماح للمعلمين بإقامة حوارات جانبية مع زملائهم أثناء الحصص وبالقرب من الصفوف.

١٦ ـ مراقبة الحيوية والإنتاجية في الصفوف من خلال الجولات المتكررة عليها.

١٧ ـ التأكيد على أهمية تواصل المعلمين مع الأهل والتحاور معهم بشكل دائم.

١٨ ـ الإلتزام بمواعيد الإمتحانات والعمل بشكل جاد لتتم هذه الإمتحانات وفق آلية منظمة نراعى فيها الأوقات المطلوبة لإتمامها ويراعى فيها إعداد الأسئلة وتسليمها وكيفية استلام العلامات من قبل المعلمين مع الإلتزام بمواعيد توزيع النتائج وفق الموعد المحدد وكل هذا بالتنسيق مع منسقي ومشرفي المواد.

على مستوى العمال:

١ ـ الإشراف المباشر وبشكل يومي على أداء العاملين ومدى قدرتهم على إتمامه بالشكل المطلوب.

٢ ـ إعلام العاملين والسائقين بعدم التوجه إلى التلاميذ بالملاحظات المباشرة مهما كان نوعها بل إن أية ملاحظة تتم عبر الناظر أو المعلمين.

٣ ـ التنسيق مع مسؤول العمال عند حصول أي خلل أو عند غياب أحد العمال التابعين للقسم المسؤول عنه الناظر.

٤ ـ الإشراف المباشر على نظافة المبنى والملاعب والممرات والحمامات والصفوف والشبابيك وإبلاغ مسؤول العمال عن أي تقاعص يحدث بهذا الشأن.

على المستوى الصحي:

١ ـ العمل على متابعة الحالات المرضية الآتية إلى المدرسة وعدم استقبال التلاميذ الذين يعانون من أمراض معدية أو مرض يعيق تحصيلهم اليومي وإبلاغ الإدارة مباشرة عن الحالات المرضية الطارئة رفعاً للمسؤولية التي قد تنتج عن التأخر في الإبلاغ عن هذه الحالات.

٢ ـ التأكيد على التلامذة بضرورة الحفاظ على نظافتهم الشخصية والنظافة العامة للمدرسة لأنه من العوامل الأساسية للصحة المدرسية والصحة بشكل عام.

٣ ـ مراقبة المأكولات والمشروبات التي يصطحبها التلامذة معهم إلى المدرسة وذلك حسب بيان يوجّه إلى الأهالي لإبلاغهم بضرورة الإلتزام بالمعايير الصحية الموضوعة من قبل المدرسة بهذا الشأن.

٤ ـ مراقبة الأصناف والأنواع التي تباع في دكان المدرسة والعمل على إلغاء الأصناف المؤذية صحياً من بيعها داخل حرم المدرسة.

٥ ـ إعداد تقرير بالحالات المرضية الحاصلة في القسم وبالحالات التي تتأذى جراء حوادث ويتم تحويلها إلى المستشفى لتتم متابعتها بالشكل المطلوب وذلك بالتنسيق والتعاون مع طبيب المدرسة.

٦ ـ التخفيف من إعطاء دواء المسكن للتلاميذ تخفيفاً للمسؤولية والمخاطر التي قد تنجم عن إعطاء هذه الأدوية دون وصفة طبيب.

على مستوى الإرشاد التربوي والاجتماعي:

١ ـ تفعيل دور الإرشاد التربوي في المدرسة لأهميته ولأهمية قيامه بدور أساسي في معالجة المشاكل السلوكية أو التأخر الدراسي أو الخلافات بين التلاميذ إلى ما هنالك من أمور تتناول الحالات الخاصة التي قد تظهر خلال العام.

٢ ـ تنظيم العلاقة بين الإرشاد التربوي والنظارة المدرسية وذلك عبر إعداد جداول وملفات خاصة بالحالات الاجتماعية لكل التلاميذ وتنظيم آلية تحويل التلامذة من النظارة إلى الإرشاد التربوي وكيفية المتابعة والخطوات الإجرائية في متابعة هذه الحالات.

٣ ـ الطلب من الإرشاد التربوي إعداد تقرير عن كل حالة يستقبلها ومدى قدرته على معالجة المشكلة أو عدمه وماهية الخطوات اللازمة لتجاوز المشكلة.

على مستوى الأهل:

١ ـ الإيمان بدور الأهل باعتباره عنصراً أساسياً وهاماً في إنجاح العملية التربوية والتعليمية.

٢ ـ تمتين التواصل بين الأهل والمدرسة عبر إعداد جداول زيارات الأهل للقاء المعلمين مع تنظيم برامج حضور لبعض الأهالي في الصفوف للاطلاع على سير العملية التعليمية في المدارس.

٣ ـ إنشاء مجلس الأهل في المدرسة عامل أساسي في تطوير العمل وتفعيله.

٤ ـ المتابعة المستمرة لحضور الأهل إلى المدرسة والإتصال بهم في حال تأخر أو تعذّر حضورهم إلى المدرسة.

٥ ـ الإحاطة بالوضع الاجتماعي والاقتصادي للأهل باعتبار هذين العاملين يؤثران بشكل مباشر على التلاميذ.

٦ ـ إبلاغ الأهل مباشرة وبشكل دائم عن أي تقصير أو غياب لدى أبنائهم. ويحبّذ إبلاغهم مباشرة أيضاً عن حالات التفوّق والإبداع التي تظهر لدى التلامذة بين حين وآخر.

٧ ـ تنظيم جدول مواعيد لزيارة الأهل إلى المدرسة إن كان لمقابلة الناظر أو المعلم وتعويد الأهل على احترام المواعيد وأوقات الزيارات والإلتزام بها.

٨ ـ تبادل الزيارات مع أولياء الأمور إذا أمكن للإحاطة بمختلف ظروف وأوضاع التلميذ البيتية والاجتماعية والاقتصادية والمسلكية داخل البيت وخاصة أصحاب المشاكل منهم.

* أخيراً لا بُدّ من ناظر الطابق بأن يعّد تقريراً يومياً ومفصّلا عن أهم الأحداث التي حدثت في طابقه والملاحظات العامة بكل أشكالها ومتعلقاتها والمتطلبات والحاجيات بكل أنواعها والتوصيات ورفعه إلى الإدارة ليُصار إلى تأمين المطلوب ومتابعة الملاحظات في اليوم التالي، وذلك للعمل على عدم تأخير معالجة المشكلة بل وضع الحلول المباشرة والسريعة حتى لاتتراكم المشاكل فيقع الناظر في إشكالية ضيق الوقت وكثرة الأعمال المتراكمة.

ولا بُدّ لتحقيق كل هذا التواصل الدائم مع مدير المدرسة والناظر العام «إن وجد» والإلتزام بالتوجيهات الإدارية وذلك تفادياً للوقوع في الأخطاء وتفادياً لتصادم الصّلاحيات بين ناظر وآخر في المدارس الكبرى.

● **المحور العاشر**

مُنسق المادّة

يُعيّن الأستاذ منسق المادة من بين أقدم أساتذة المادة وأنشطهم بالمؤسسة، حتى يكون على علم تام بالوسائل التعليمية المتوفرة بها وبكيفية تشغيلها واستثمارها.

■ **مهام الأستاذ المنسق:**

- زيارة ذوي الحاجة من المعلمين في فصولهم وتبادل الخبرات وعمل لقاءات وزيارات متبادلة بينهم وتوظيف المفاهيم والإصطلاحات توظيفاً جيداً.

- مساعدة ذوي الحاجة من المعلمين في مجال دراسة المناهج واعداد الدروس وفق الأهداف السلوكية وتنفيذ التعليمات الإدارية بغية توحيد نمط العمل بين معلمي الصفوف.

- مساعدة المعلمين في اعداد واستخدام الوسائل التعليمية الحديثة وتوفيرها.

- ملاحظة ظروف سير تدريس المادة التعليمية سيما من حيث تنسيق الدراسة بين الصفوف وانجاز البرامج المقررة.

- المنسق حلقة الوصل بين المدرسين والمشرف التربوي ومدير المدرسة.

ـ دراسة المشاكل الميدانية التي يعاني منها مدرسو الصف الواحد ومناقشة كيفية علاجها.

ـ متابعة التقويم المستمر ووضع الخطط العلاجية المناسبة وفق زمن معيّن بالتعاون مع المشرف التربوي.

ـ تنفيذ دروس توضيحية والإعلان عنها وتصويرها للاستفادة منها في تدريب المعلمين.

ـ متابعة ملاحظة المعلمين حول الكتب وخاصة الطبعات الجديدة بالتعاون مع المشرف.

ـ وضع خطة عمل وكتابة تقرير شهري مختصر عن الأنشطة التي نفذها وتسليمه للمشرف ومدير المدرسة.

ـ مراقبة تحضير الدروس وإبداء الرأي والملاحظات حولها للمعلم.

ـ السهر على مخدع الوسائل التعليمية المرتبطة بتدريس المادة من حيث إحصاؤها وفهرستها وتنظيمها بالتعاون مع زملائه من أساتذة المادة.

ـ إشعار مدير المدرسة بكل تغيير أو تلف تتعرض له هذه الوسائل ومقترحات الأساتذة حول ما يجب اقتناؤه من أدوات ضرورية لتدريس المادة.

• المحور الحادي عشر

الإشراف التّربوي

• تعريف الإشراف التربوي:

عملية تفاعل إنسانية اجتماعية تهدف إلى رفع مستوى المعلم المهني إلى أعلى درجة ممكنة من أجل رفع كفايته التعليمية، وينظر إليه كعملية ديمقراطية تعاونية، طرفاها المشرف التربوي والمعلم، تهدف إلى اكتشاف وتفهم أهداف التعليم ومساعدة المعلم ليتقبل هذه الأهداف ويعمل على تحقيقها.

والتعريف السابق يبتعد عن مفهوم التفتيش وممارسة القائمين عليه، إذ يلغي نهائياً الاستعلاء على المعلمين بتجريحهم وتصيّد أخطائهم، كما يتجاوز التوجيه الفني الذي قد يقف عند حدود متابعة عمل المعلمين في المدارس ومحاولة تصحيح ممارستهم على ضوء الخبرة والنصيحة الوافدتين من خارج المدرسة.

أما الإشراف التربوي فقد أزال الحاجز النفسي بين المعلم والمشرف التربوي عند اعتبارهما طرفين في عملية واحدة يتعاونان على بلوغ أهدافهما، وهكذا تصبح غاية المشرف التربوي تطوير العملية التعلمية وهو أن لا يوحي للمعلم بأي معنى من معاني العجز والضعف أمام المشرف التربوي.

وقد عرفه بعض التربويين بأنه عملية قيادية تعاونية منظمة تُعنى بالموقف التعليمي بجميع عناصره من مناهج ووسائل وأساليب، وبيئة ومعلم وتلميذ، وتهدف إلى دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقييمها للعمل على تحسين العمل وتنظيمه من أجل تحقيق الأفضل لأهداف التعلم والتعليم.

وفي تعريف آخر: الإشراف التربوي هو جميع النشاطات التربوية المنظمة التعاونية المستمرة، التي يقوم بها المشرفون التربويون ومدراء المدارس والأقران والمعلمون أنفسهم، بغية تحسين مهارات المعلمين التعليمية وتطويرها، مما يؤدي إلى تحقيق أهداف العملية التعلمية ـ التعليمية.

ومن خلال التعاريف السابقة يمكن القول بأن الإشراف التربوي عملية منظمة ومخططة تهدف إلى تحسين النتاج التعليمي من خلال تقديم الخبرات المناسبة للمعلمين والعاملين في المدارس، والعمل على تهيئة الإمكانات والظروف المناسبة للتدريس الجيد الذي يؤدي إلى نموّ الطلاب فكرياً وعلمياً واجتماعياً وتحقق لهم الحياة السعيدة.

■ **تطور مفهوم الإشراف التربوي:**

هناك قوتان أساسيتان قد أثرتا في النمو السريع للإشراف التربوي:

الأولى: تمثّل حصيلة عوامل اجتماعية ثقافية، كالنمو السكاني، وتغير المجتمع المحيط بالمدرسة، والاهتمام بجودة التعليم.

الثانية: فتمثّل النظريات والبحوث التي ظهرت في هذا المجال، إذ أن النظريات المطروحة والدراسات الميدانية في العلوم السلوكية فتحت آفاقاً جديدة في التفكير بطبيعة أهداف الإشراف التربوي وممارساته ودور المشرف التربوي ومركزه وسلطته وما إلى ذلك.

■ **أهم أهداف الإشراف التربوي:**

١ ـ تحسين موقف التعليم لصالح التلميذ، وهذا التحسين لا يكون عشوائياً، بل يكون مخططاً، أي أن الإشراف يهدف إلى التحسين المبني على التخطيط السليم والتقويم والمتابعة.

٢ ـ لا بدّ في الإشراف من الاهتمام بمساعدة أفراد التلاميذ على التعلم في حدود امكانات كل منهم بحيث ينمو نمواً متكاملاً إلى أقصى ما يستطيعه الفرد حسب قدراته.

٣ ـ لا يتمّ الإشراف السليم إلا إذا كان تعاونياً بين المشرف والمعلم وإدارة المدرسة وكل من له علاقة بتعليم التلميذ.

٤ ـ مساعدة المعلمين على تتبع البحوث النفسية والتربوية ونتائجها ودراستها معهم ومعرفة الأساليب الجديدة الناتجة من البحوث، ولا بدّ للمشرف أن يولد عند المعلم حب الاطلاع والدراسة والتجريب وذلك لتطوير أساليب تدريبهم ويتضمن هذا النمو المهني للمعلم، كما يتضمن النقص الأكاديمي المهني.

٥ ـ مساعدة المعلمين على تحديد أهداف عملهم ووضع خطة لتحقيق هذه الأهداف.

٦ ـ الإشراف التربوي عملية تعاونية تشخيصية علاجية، إذ ينبغي أن يعمل المشرف على تشخيص الموقف التعليمي وإبراز ما فيه من قوة وضعف وتوجيه المعلمين لعلاج الضعف وتحاشي المزالق وتدارك الأخطاء.

٧ ـ إن الفترة الزمنية التي يقضيها المعلم في إعداده لاتكفي، لذلك لا بدّ من المشرف ان يوجهه لإستكمال نموه المهني، وسدّ النقص في

تدريبه، والعمل على تشجيعه على تحمل مسؤوليات التدريس، وتعريف القدامى من المعلمين بالمستحدث في عالم التربية والتعليم ومساعدة المعلم الجديد ليتأقلم مع الوضع لينجح في عمله وليستمر في نموه المهني.

٨ ـ تشجيع المعلمين على القيام بالتجريب والتفكير الناقد البناء في أساليبهم التي تناسب تلاميذهم وأن يسمح المشرف للمعلم بانتقاد أساليب وملاحظات المشرف وأساليب تدريسه وأن ينتقي منها ما يناسب الظروف والإمكانات المحلية ولا بدّ أن يكون النقد بناء.

٩ ـ يهدف الإشراف التربوي إلى حماية التلاميذ من نواحي الضعف في المادة الدراسية أو العلاقات الاجتماعية أو المُثل والقيم التي يشارك المعلم في تنفيذها.

١٠ ـ يجعل الإشراف التربوي المعلمين يقتنعون بأن ما يعملوه داخل الصف، هو مكمل لما يقوم به تلاميذهم خارج الصف سواء في الحديقة أو المختبر أو البيئة المحلية خلال زياراتهم ورحلاتهم أي يجعل المعلمون يربطون بين ما يدرسه الطالب داخل المدرسة وخارجها، ويجب أن يشجع المعلمين على توجيه التلاميذ إلى التطبيق العلمي لما يدرسونه.

■ مقومات المشرف التربوي:

المشرف التربوي هو خبير فنّي ووظيفته الرئيسية مساعدة المعلمين على النمو المهني وحل المشكلات التعليمية التي تواجههم بالإضافة إلى تقديم الخدمات الفنية لتحسين أساليب التدريس وتوجيه العملية التربوية الوجهة الصحيحة،

مما يستلزم منه:

١ ـ الخبرة الواسعة وتأتي من خلال ممارسة التدريس ثم الإشراف التربوي ومن خلال الاطلاع المستمر والقراءة المنظمة ويندرج تحت ذلك ما يلي:

ـ المعرفة الوافية في حقل التخصص.

ـ مهارات تخطيط الدروس.

ـ القدرة على عرض الدروس النموذجية.

ـ تحليل معوقات الدروس.

ـ الإلمام بأساسيات القياس والتقويم وإعداد الاختبار الجيد وتحليل نتائجه.

ـ معاونة المعلمين في عملية التقويم الذاتي.

ـ معرفة حاجات المعلمين والبرامج المناسبة لتطويرهم وتدريبهم.

٢ ـ الشورى والتعاون من حيث تنمية المهارات الاجتماعية بين المعلمين والمشاركة في اتخاذ القرار.

٣ ـ اكتشاف طرق التعليم الأكثر نجاحاً والقدرة على الإستخدام الإيجابي للتقنية.

٤ ـ الاهتمام بالنمو ويأتي من خلال الاهتمام بتربية الاتجاهات الحسنة وصقل المهارات المرغوبة وتعزيز السلوك الإيجابي.

٥ ـ التخطيط من خلال الخطة اليومية والأسبوعية والفصلية تجنباً للإرتجالية والفوضى كما يجب تجريد الخطة من النمطية والتكرار.

٦ ـ اتقان مهارات الإتصال سواء الشفوي أو المكتوب.

٧ ـ المؤهلات الشخصية (صدق وأمانة وصبر ولباقة وتواضع وجدية في العمل).

■ **مهام المشرف التربوي:**

أولاً: مهام عامة (تخطيط وإدارية):

١ ـ إعداد خطة إشرافية على شكل مراحل.

٢ ـ الاطلاع على التعليمات واللوائح ذات العلاقة بالعمل التربوي والتعليمي.

٣ ـ دراسة التقارير الإشرافية السابقة دراسة تحليلية.

٤ ـ دراسة التوصيات السابقة للمشرفين.

٥ ـ مقابلة المعلمين الجدد والوقوف لجانبهم.

٦ ـ التأكد من توافر الطاقة البشرية للمدرسين.

٧ ـ التأكد من توزيع الجداول على المعلمين حسب التخصص والمراحل الدراسية.

٨ ـ توزيع مفردات المواد على أسابيع الفصل الدراسي.

٩ ـ مراعاة القدرة الإستيعابية للفصول.

١٠ ـ متابعة ما يطرأ في المدارس من مظاهر غير عادية ومعالجتها.

١١ ـ إجراء البحوث والتجارب التربوية.

١٢ ـ إعداد تقارير واضحة عن واقع العمل.

ثانياً: مهام خاصة (فنية):

١ ـ مهام تتعلق بالطالب:

أ ـ العناية بالنمو المتكامل للطالب (دينياً وعلمياً وعملياً واجتماعياً) وعدم الاقتصار على النمو المعرفي فقط.

ب ـ مراعاة الفروق الفردية.

ج ـ تبني حوافز إيجابية لتحقيق انضباط الطلاب.

د ـ غرس قيم العمل التطوعي.

هـ ـ تنمية الثقافة العامة لدى الطلاب.

٢ ـ مهام تتعلق بالمعلم:

أ ـ إعداد الدروس إعداداً منتظماً متكاملاً.

ب ـ قياس إستجابة الطلاب.

ج ـ قياس استخدام المعلم للوسائل التعليمية وتوظيفها لخدمة المصلحة التعليمية.

د ـ قياس مراعاة التعلم للفروق الفردية بين الطلاب.

هـ ـ قدرة المعلم على حث الطلاب على التفكير العلمي.

٣ ـ مهام تتعلق بالمنهج والمقررات الدراسية والكتب المدرسية.

أ ـ مهام تتعلق بالمنهج:

ـ التعريف بالمنهج بمفهومه الواسع الذي يشمل الخبرات التربوية داخل المدرسة وخارجها للمساعدة في النمو الشامل.

ـ تنمية الاتجاهات الإيجابية وطرق التفكير الفعال.

ـ إعداد النشرات الهادفة التي تربط المدرسة بالمجتمع وتتيح فرص التقدم وتطوير أساليب التربية الموجهة.

ـ استخدام المعلم للأساليب التقويمية المناسبة.

ـ تعاون المعلم مع إدارة المدرسة.

ب ـ مهام تتعلق بالمقررات والمادة:

ـ دراسة اللوائح والتعاميم المتعلقة بالمقررات المدرسية.

ـ الإلمام بأهداف المقررات وأهدافها في المراحل المختلفة ومتابعة الحذف والإضافة.

ـ تزويد المعلمين بأفضل طرق التدريس حسب الحاجة ومتطلبات الموقف.

ـ تشجيع تبادل الخبرات بين المعلمين عن طرق عقد الدروس النموذجية من قبل معلم ويحضرها المعلمون الآخرون.

ـ تشجيع المعلمين على وضع خطة مناسبة للمراجعة في نهاية كل وحدة دراسية.

ـ إعداد الدراسات والتقارير عن المقررات الدراسية.

ج ـ مهام تتعلق بالكتب المدرسية:

ـ التأكد من وصول الكتب المدرسية وفق الطبعات المصرح بها.

ـ مناقشة المعلمين في الكتب المدرسية واستمرار تقويمها.

ـ إعداد قائمة بالمراجع العلمية والتربوية للمادة.

ـ توجيه المعلمين على العناية بالأنشطة المصاحبة للمادة العلمية.

ـ توجيه المعلمين بالعناية بالكتاب المدرسي وعدم الإكتفاء بالتلخيص.

د ـ مهام تتعلق بالوسائل والتجهيزات المدرسية:

ـ الاطلاع على قائمة الوسائل التعليمية التي تصدرها الجهات المختصة.

ـ حصر الوسائل التعليمية الموجودة في المدارس ومعرفة العجز.

ـ الإشراف على تزويد المدارس بالوسائل التعليمية اللازمة.

ـ تدريب المعلمين على استخدام الأجهزة الحديثة الخاصة بالمادة وصيانتها.

ـ الاهتمام بالمكتبة المدرسية وتفعيل الاستفادة منها.

ـ الإشراف على تحفيز المعلمين نحو حثهم على إنتاج الوسائل التعليمية وفق امكانياتهم الشخصية والإشادة بجهود الطلاب في ذلك.

هـ ـ مهام تتعلق بالتدريب:

ـ إقتراح البرامج التدريبية اللازمة للمعلمين وتحليل واقعهم المهني وتحديد المهارات التي يمكن تطويرها عن طريق التدريب.

ـ المشاركة في ترشيح المعلمين للبرامج التدريبية.

ـ تقويم البرامج التدريبية وتقديم الإقتراحات الهادفة ومتابعة المعلمين الذين حضروا البرامج التدريبية وتقويم استفادتهم منها.

و ـ مهام تتعلق بالأنشطة المدرسية:

ـ توجيه المعلمين إلى أهمية وضرورة النشاط المدرسي.

ـ دراسة أنواع النشاطات الخاصة بالمواد في جميع الصفوف الدراسية.

ـ توجيه المعلمين إلى المشاركة الفاعلة في الإشراف على البرامج المختلفة للأنشطة المدرسية.

ـ توجيه المعلمين إلى الاهتمام بتوثيق خطوات النشاط الذي يقومون به.

ـ مساعدة المدارس في إعداد المعارض السنوية.

ز ـ مهام تتعلق بالاختبار:

ـ توعية المعلمين بما تتضمنه اللوائح العامة للاختبار والمذكرات التفسيرية وما يستجد في ذلك.

ـ إيضاح أساليب تقويم الطلاب.

ـ الاطلاع على دفاتر العلامات والدرجات والاختبار المتعلقة بها.

ـ اعداد التوجيهات الخاصة بالمواصفات الفنية للأسئلة وارشادات التصحيح والمراجعة والرصد.

ـ دراسة نتائج الاختبارات وتقويم وتقديم الخطط العلاجية المناسبة.

■ معوقات الإشراف التربوي:

أ ـ معوقات إدارية:

١ ـ كثرة الأعباء الإدارية على المشرف التربوي وعلى المعلم.

٢ ـ قلة الدورات التدريبية للمشرفين التربويين والمعلمين.

٣ ـ ضعف قدرة مديري المدارس على ممارسة الإشراف التربوي.

٤ ـ قلة عدد المشرفين نسبة لعدد المعلمين.

٥ ـ غياب معايير اختيار المعلمين الأكفاء.

٦ ـ تدريس المعلمين لمواد غير تخصصهم.

٧ ـ عدم توافر الأمكنة اللازمة لعقد الاجتماعات والبرامج.

٨ ـ عدم تزويد المدارس بالوسائل المساعدة للإشراف التربوي.

٩ ـ قصور التعاون بين المشرف التربوي ومدير المدرسة.

١٠ ـ تذمر بعض المديرين من التحاق المعلمين بدورات أثناء العمل المدرسي.

١١ ـ دمج الإشراف التربوي والاداري.

١٢ ـ عدم كفاية الوسائل اللازمة لرصد نشاطات الزيارات الصفية.

١٣ ـ ضعف الوعي بمسؤولية العمل لدى بعض المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين.

ب ـ معوقات اقتصادية:

١ ـ قلة توفر الوسائل التعليمية اللازمة لعمليتي التعليم والتعلم.

٢ ـ قلة وجود حوافز مادية للمشرفين والمعلمين.

٣ ـ قلة توافر المكتبات (وقلة الكتب) في المدارس وقد ساعد ذلك على عدم الاهتمام بالقراءة ومتابعة الجديد سواء بين الطلاب أو بين المعلمين بل أن من المعلمين لا يعير النشرات التربوية أي عناية أو اهتمام.

ج ـ معوقات فنية:

١ ـ عدم تنفيذ بعض المعلمين لتوجيهات المشرف التربوي.

٢ ـ ضعف كفاية المعلم أو المشرف.

٣ ـ ضعف انتماء المعلم إلى المهنة.

٤ ـ اكتظاظ الطلاب في الصفوف.

٥ ـ عدم مشاركة المعلمين في التخطيط التربوي لعمليتي التعليم والتعلم.

٦ ـ ضعف النمو المهني للمعلم حيث يوجد بين صفوف المعلمين نوعيات يحتاجون إلى صبر وقيادة تربوية متأنية وحازمة ومن هؤلاء:

ـ المعلم الكسول: وهو الذي يعزف عن العمل رغبة في الراحة وإيثاراً لها على العمل.

ـ المعلم المتجمد: الذي يقف عند حد معيّن لا يتجاوزه لإعتقاده أنه بلغ القمة.

ـ المعلم الرافض: وهو الذي يرفض وجهة نظر الآخرين فلا يستفيد منهم.

ـ المعلم المستبد: أي الذي لا يرعى إلا نفسه فلا يستشير ولا يقبل المشورة.

ـ المعلم المتبرم من التدريس إلى درجة التزمت وهو الذي لم يجد وظيفة إلا التدريس.

ـ المعلم المتهاون واللامبالي بمهنة التدريس ونشر ذلك بين صفوف المدرسين.

ـ المعلم الذي يمارس أعمالاً أخرى غير التدريس.

٧ ـ صعوبة المناهج.

٨ ـ عدم دقة أساليب التقويم التربوي الممارس.

٩ ـ عدم قناعة المعلم بتوجيهات المشرف.

١٠ ـ عدم تنويع أساليب الإشراف التربوي.

د ـ معوقات اجتماعية:

١ ـ البيئة المدرسية غير الملائمة أحياناً مثل وجود المباني المستأجرة التي لا تتوفر أدوات الأمن والسلامة بها وعدم توفر المعامل والمختبرات اللازمة.

٢ ـ عدم توافر الساحات الكبيرة لممارسة الأنشطة التربوية.

٣ ـ عدم توفّر المسارح للأنشطة الثقافية والمسرحية.

هـ ـ معوقات شخصية:

١ ـ عدم قدرة بعض المشرفين والمديرين على إتباع الأساليب القيادية المناسبة.

٢ ـ ضعف العلاقة بين كل من المشرفين والمديرين والمعلمين.

٣ ـ ظهور بعض المشاكل الشخصية وتأثيرها على العمل أحياناً.

■ وسائل وأساليب الإشراف والتوجيه:

أولاً: الزِّيارة الصَّفيَّة:

تعتبر زيارة المشرف التربوي للمعلم في صفه من الأساليب الفردية المباشرة في الإشراف والتوجيه، ولعلّ هذه الوسيلة من أقدم أساليب المتابعة والتقييم التي لجأت إليها إدارات التعليم. والزيارة الصفية بصورتها المباشرة تساعد المشرف على الاطلاع على عملية التعلم والتعليم كما تسير بصورتها الفعلية ولا تتوقف عند حدود الحديث عنها. وتعطي الزيارة الصفية فرصة للمشرف للاطلاع على عمل المعلم وعمل الطلاب والبيئة التي يعملون فيها والوسائل والأدوات التي تستخدم في التعليم. لذلك نجد أنظمة تعليمية كثيرة تعتمد الزيارة الصفية كوسيلة أولى للإشراف والتوجيه.

أ ـ أنواع الزيارات:

١ ـ الزيارة المفاجئة للمعلم: وهي قليلة الحدوث في الوقت الحالي، ونادراً ما تكون مقررة في خطة التوجيه، وإنما تنشأ الحاجة إليها عندما يكثر التذمر من أحد المدرسين من إدارة المدرسة أو الطلبة وأولياء الأمور. فيقوم المشرف بمثل هذه الزيارة مرة أو أكثر لدراسة أحوال المعلم والتأكد من صحة الشكوى المرفوعة ضده. فهذه الزيارة تفتيشية وليست توجيهية، وهي لا تخدم المعلم كما لا تخدم عملية التعليم بصورة مباشرة.

٢ ـ الزيارة المبرمجة في خطة الإشراف التربوي: وهي زيارة تخدم غرضين أولهما حق المعلم في الحصول على خدمة التوجيه وثانيهما تقويم عمل المعلم.

٣ ـ زيارة بناءً على طلب المعلم أو مدير المدرسة بسبب حاجة المعلم للمساعدة في موقف تعذّر على المعلم إيجاد حلّ له.

٤ ـ زيارة بناءً على طلب المشرف بسبب حاجة المشرف للاطلاع على أسلوب مميّز يتبعه المعلم لغرض نقل التجربة إلى مدارس أخرى.

ب ـ الإعداد للزيارة الصفية:

١ ـ تحديد أهداف الزيارة.

٢ ـ مراجعة سجل الزيارات السابقة للمعلم لتقدير مدى استفادته من الزيارات.

٣ ـ مراجعة المعلومات والآراء التربوية التي يمكن أن تخدم غرض الزيارة.

٤ ـ الحصول على معلومات كافية عن المدرسة التي سيقوم المشرف بزيارتها.

٥ ـ مراعاة الظروف المناسبة في توقيت الزيارة.

ج ـ إجراءات الزيارة الصفية:

١ ـ يلتقي المشرف بالمدرس قبل بدء الحصة الصفية.

٢ ـ يدخل المشرف برفقة المدرّس الذي يقدمه للطلاب أو يترك المدرّس يدخل الصف ويرتب الأمور لقدومه حين يحضر بعد دقائق مستأذناً بالدخول بوجه طليق غير متجهّم.

٣ ـ لا تظهر على المشرف أشكال الإمتعاض أو التوتر أو القلق إذا شاهد من المعلم ما يدعو لإستيائه.

٤ ـ لا يقاطع المشرف المعلم ولا يتدخل في الدرس لأي سبب إلا إذا جرى الإتفاق بينه وبين المعلم مسبقاً على المساهمة والمشاركة.

٥ ـ يستحسن أن يبقى المشرف داخل غرفة الصف لحين الإنتهاء من الحصة، فخروجه من منتصفها قد يوحي للطلبة بنفوره من أسلوب المعلم أو باليأس من قدراته.

٦ ـ إذا كانت الحصة الدراسية قد لقيت استحسانا من جانب المشرف يكون من المفيد أن يعبّرعن رضاه وقبوله بالكلام الصريح أمام التلاميذ تشجيعاً للمدرّس وتعزيزاً له.

٧ ـ كل زيارة صفية تنتهي بتقرير يتضمن ملاحظات المشرف على الحصة الدراسية.

٨ ـ كل زيارة صفية لا يعقبها نقاش مع المدرّس تتحول إلى عملية تفتيش لا أكثر وتفقد وظيفتها التوجيهية.

ثانياً: النشرات والأبحاث:

يستطيع المشرف التربوي أن يعمل على تجديد المعرفة عند المعلمين بتزويدهم بالنشرات والكتب الجديدة التي تتصل بموضوع عمل المعلم.

وقد يقوم المشرف بدراسة لبعض الإصدارات الحديثة من الكتب ذات الصلة واستخلاص الأفكار الهامة التي تطرحها وتوزيعها على المعلمين للاطلاع وإبداء الملاحظات. وفي بعض الحالات يلجأ المشرف إلى أسلوب البحث التربوي حيث يحدد المشرف سلفاً الخبرات التي سيتم تمريرها للمعلمين وحثهم على المشاركة في معالجة موضوعاتها.

ثالثاً: المداولات التوجيهية الفردية:

إن المداولات التوجيهية الفردية بين المشرف والمعلم غالباً ما تكون الفائدة المرجوة منها محصورة بالمعلم الواحد، ولكنها من ناحية سيكولوجية قد تترك أثراً فعاّلاً في تعديل مواقف المعلم تجاه مهنته على

المدى الطويل، وهذا الأثر له انعكاسات واسعة على المجموعات الكبيرة من الطلبة الذين يتأثرون بسلوك المعلم الواحد. ولذلك فهو يستحق الجهد المبذول في خدمته عن طريق المداولات الفردية مع المشرف.

رابعاً: الدروس التطبيقية النموذجية:

قد يتخوف بعض المعلمين من تجربة الأفكار التي يطرحها المشرف التربوي ميدانياً في غرفة الصف، وقد يشكك بعضهم في امكانية تطبيق الأفكار أصلاً ويعتبرها مجرد طروحات نظرية، فيأتي الدرس التطبيقي على مجموعة من الطلبة أمام المدرسين دليلاً عملياً على إمكانية ترجمة الفكر إلى واقع ملموس. وتتلو الدرس التطبيقي بطبيعة الحال مناقشات تعزز القناعة في استخدام الأسلوب المتبع فيه والإستراتيجيات التي اعتمد عليها.

خامساً: تبادل الزيارات بين المعلمين

مهما بذل المشرف التربوي من جهد في طمأنة المعلم بأنه يسعى لعونه، ومهما تودد إليه تظل زيارة المشرف للمدرسة حدثاً غير اعتيادي بالنسبة للمعلم. ويتأثر سلوك المعلم داخل الصف كثيراً بحضور المشرف للحصة الدراسية وذلك بسبب التباين بينهما في سلم الوظيفة. فإذا كانت الزيارة من جانب معلم لآخر وكانت متبادلة بين المعلمين، وهم من مستوى وظيفي واحد، فإنها تكون أقلّ إثارة للقلق ولا تسبب حالات الإرتباك التي يعاني منها بعض المعلمين بحضور المشرف التربوي.

وهذا يعني أن المعلم الزائر يشاهد دروساً طبيعية إلى حد كبير، ويحاور زميله في جو أكثر ودية، وقد لا يخجل من الإستيضاح والإستفسار عن بعض الجوانب التي يتردد في سؤال المشرف عنها.

سادساً: الدورات التدريبية:

أثناء الحديث عن مهمات الإشراف التربوي اعتبرنا أن المشرف التربوي مسؤول عن تحديد حاجات المعلمين لإعادة التأهيل على ضوء زياراته الميدانية أو اجتماعاته بالمدرسين أو من خلال الإستفتاءات التي ينظمها لهم، أو غير ذلك من الإتصالات، كل هذه الأمور يمكن أن تكشف عن بعض جوانب القصور في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، أو تكشف عن عيوب في طريقة ترجمتهم للإعداد العلمي النظري في ميدان عملهم، أو تكشف عن تقصير بعضهم في متابعة التجديد في مجالات التربية. مما يستدعي الترتيب لعقد دورات في الصيف من كل عام يكون بعضها لمعلمي إحدى المواد الدراسية التي أدخلت تعديلات جوهرية على مناهجها.

سابعاً: المؤتمرات التربوية والمعارض التعليمية:

يلتقي في المؤتمرات التربوية نخبة من ذوي الخبرة والمعرفة، فيقدم بعضهم أوراق عمل تتناول موضوعات الساعة في ميدان التربية، ويشترك الآخرون في مناقشة أوراق العمل. فإذا شارك المشرف التربوي في هذه المؤتمرات ممثلاً للمعلمين فإنه يستطيع أن ينقل إليهم بطريقة قابلة للتطبيق خلاصة التوصيات التي تسفر عنها المداولات في المؤتمر. وقد يتمكن بعض المشرفين من حضور مؤتمرات على مستوى دولي، ويكون في مشاركتهم ما يساعدهم على الاطلاع على تجربة الآخرين في ميدان التعليم.

ولكون المشرف التربوي وثيق الإتصال في الميدان فإن ذلك يعطي فرصة لسرعة نقل الخبرة واختبارها بالممارسة.

ثامناً: ورشة العمل التربوية:

هي عبارة عن لقاء تربوي يخطط المشرف التربوي لحدوثه بحيث يضمّ عدداً من المعلمين لدراسة ومناقشة أسلوب حلّ مشكلة ما تواجه المعلمين في عملهم مثل صعوبة درس على الطلاب أو عدم توفر وسائل تنفيذ درس ونحو ذلك. وفيها يتمّ تقسيم المعلمين إلى مجموعات. كل مجموعة تتخصص بجانب من جوانب المشكلة، تجتمع عليه لتناقشه حسب الوقت المحدد (ساعة أو ساعتين أو يوم أو يومين حسب الموضوع والوقت المتاح) ومن ثم تخرج المجموعة بورقة مشتركة تعرض فيما بعد في اجتماع يضم كافة المعلمين والمشرفين المشتركين في الورشة لمناقشتها والإتفاق على توصيات معيّنة بشأنها، ويتم ذلك مع كل مجموعة لتنتهي الورشة بتقرير نهائي يتضمن التوصيات والمقترحات حول موضوع الورشة لتعمم في الميدان التربوي وللاستفادة منها لتنفيذ ما جاء فيها.

أنماط الإشراف التربوي:

١ ـ النمط السلطوي:

ويقابل التفتيش الإداري التقليدي التي اختفت صورته في كثير من الأنظمة التعليمية، ويهتم هذا النمط السلطوي بالضبط والربط والإنصياع الخفي لأوامر إدارات التعليم واتجاهاتها.

٢ ـ النمط الجماعي:

ويتخذ هذا النمط صورة اللجان الفاحصة، بمعنى أن المشرفين يشتركون في عمليات التقييم كفريق عمل يزور المدرسة أو المعلم، ويشارك جميع أفراد الفريق في دراسة أوضاع المدرسة أو أحوال المعلم، ويقدّمون تقريراً موحّداً يعكس محصلة وجهات نظر الفريق.

إن هذا النوع من الإشراف بالرغم من عدم جدواه من ناحية خدمة

العملية التعليمية التعلمية لأنه غير موجه إلى تنمية المعلم في عمله، لكنه أقلّ سوءاً من النمط السلطوي الذي تتأثر نتائجه بنوازع المفتش الشخصية ومزاجه الفردي.

٣ ـ النمط التشاوري والإرشادي:

هو نمط الإشراف الذي يستهدف مساعدة المعلمين على النمو في المهنة ومؤازرتهم لتحقيق أهداف عملهم التعليمي. ويتبنى المشرفون من هذا النمط مبدأ وحدة العمل التربوي وتكامله، ويعتمدون في أسلوب عملهم على توظيف خبراتهم في خدمة المعلم ومساعدته على تجديد وسائله وطرقه ومعارضه من خلال محاورته وتقديم القدوة والنموذج، وتوفير فرص النمو دون التقليل من شأن المدرّس وقدراته ووجهات نظره.

■ أنواع الإشراف التربوي

١ ـ الإشراف الوقائي:

لمّا كان أغلب المشرفين التربويين قد خدموا كمدرسين قبل إنتقالهم إلى ممارسة المهمات الإشرافية، فإنهم يستطيعون تقدير الصعوبات والمشكلات التي يمكن أن يواجهها المعلم بحكم خبرتهم بالموقف التعليمي التعلمي ولذلك فإنهم يضعون بحساباتهم عند إعداد الخطط الإشرافية حاجات المعلمين الجدد إلى من يساعدهم على وضع الإستراتيجيات المناسبة لتحاشي الوقوع في الأخطاء ومجابهة المتاعب.

٢ ـ الإشراف التصحيحي:

يلاحظ المشرف التربوي لدى زياراته الميدانية للمعلمين في مدارسهم بعض الأخطاء في إعداد الخطط اليومية أو الفصلية، أو بعض العيوب في الطرق التي ينتهجها بعض المعلمين أو ضعف في إدارة الصف، أو في

الوسائل التعليمية المستخدمة. وبمقدور المشرف أن يساعدهم في تصحيح مثل هذه الأخطاء وبالتحاور مع المعلم، وتعريفهم بالبدائل التي يمكن أن تكون أكثر مناسبة للمادة الدراسية أو للمرحلة التعليمية، فقد لا ينتبه المعلم إلى أن الطريقة التي يستخدمها ولو كانت مناسبة للمراحل الدراسية العليا فإنها قد لا تناسب الصفوف الأولية، أو قد يغيب عن بال المعلم الأهمية بالنسبة لأهداف تعليمية كالتحليل والتطبيق والتقويم والتمييز بدل التركيز على المعرفة والفهم وحدها.

٣ ـ الإشراف البنائي:

إذ أن هناك ضرورة للإرتقاء بالإشراف من مرحلة التصحيح إلى مرحلة البناء فلا تقتصر أهمية الإشراف على تحديد الأخطاء والتنبيه إليها بل يتمّ الإنتقال إلى البدائل التي يمكن إحلالها محل السلوك الخاطىء. وهذا يعتمد على رؤية المشرف التربوي للأهداف التعليمية بوضوح.

٤ ـ الإشراف الإبداعي:

ويعتمد هذا النمط الإشرافي على الإيمان بإمكانات المعلمين والثقة بقدراتهم على تطوير أنفسهم وإحداث نقلة نوعية في مجال العمل التعليمي من خلال تجريب طرائق جديدة واستنباط وسائل تعليمية مميزة واستحداث أساليب خلاقة في إدارة الصفوف أو تنظيم مواقف التعلم أو إجراء الاختبارات وتصحيحها.

● **المحور الثّاني عشر**

المعلّـم

تتكوّن العملية التعلمية من عدة عناصر منها المعلم والطالب والمنهج وغيرها، وإذا كان المستهدف من العملية التعلمية كلها هو الطالب، فإن أهم عوامل نجاح هذه العملية هو المدرّس الكفؤ الذي يؤدي مهنته بأمانة وعلم وتقدير.

ومهما أُنفق على العملية التعليمية من مال وهُيّئت لها من أسباب إلاّ أنه لا يمكن الحديث عن أي تقدّم للمجتمع دون النهوض بالمعلم ورفع كفاءته، فللمعلم دوره الأساسي في العملية التربوية والتعليمية، ولأهمية دور المعلم كان لا بدّ من توافر شروط ومميزات في شخصيته ليستطيع القيام بهذه المهمة بصورة جيدة تؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوّة.

■ صفات المعلم الناجح:

إن من بين الصفات الواجب توافرها في المعلم:

١ ـ **الثقافة**: حيث أن العمل الأساسي للمعلم هو نقل المعرفة من مصادرها ومراجعها إلى الطلاب بشكل منظّم، لذا فالمعرفة بالنسبة إليه كالبضاعة بالنسبة للتاجر، فالمعلم بحاجة إلى المعرفة الواسعة من أجل إثبات وجوده وتحقيق ذاته.

٢ ـ **القدوة**: ذلك أن وثوق الناس بالمعرفة يرتبط كثيراً بمدى ثقته بمن يحمل هذه المعرفة، وانطلاقاً من هذا فإن انسجام المعلم مع طبيعة المعرفة التي يقدمها ومع طبيعة المهمة التي انتدب نفسه إليها يُعَد شرطاً لا غنى عنه لنجاحه في عمله. فالقدوة تتمثل في كل جوانب السلوك وفي كل تصرفات المدرّس مع طلابه وغير طلابه، ذلك لأن المعلم مربٍ مع كونه معلماً.

٣ ـ **التربية**: وحتى ينجح المعلم في أن يكون مربياً، فإن عليه أن يتمثل شخصية الأب الواعي، ويحاول أن يتصرف مع طلابه كما يتصرّف الأب مع أبنائه.

٤ ـ **القدرة على بناء العلاقات الإنسانية**: ذلك أن التلقي فرع عن المحبة وللعلاقة بين التلقي والمحبة من الإتصال قدر كبير مما قد نتصور أحياناً، فمن لم يغرس المحبة في نفوس الطلاب فكثير مما يقوله ستكون نهايته عندما يتلفظ به، ولن يأخذ طريقه نحو القلوب فضلاً عن أن يتحول إلى رصيد عملي.

٥ ـ **الإستقرار النفسي**: حيث أن المربي يتعامل مع الناس ومع الطبيعة الإنسانية المعقدة فلا بدّ أن يملك قدراً من الإستقرار النفسي فلا يكون متقلب المزاج، سريع الغيرة، أو يعاني من حدة انفعالات أو سوء ظن وحساسية مفرطة.

٦ ـ **التوازن الإتصالي**: حيث أن التربية ليست عملاً من طرف واحد، وليست تعاملاً مع آلة صماء ومن غير المقبول أن يحوّل المعلم الطالب إلى شخص مهمته الإستماع والإستقبال فحسب، بل لابد من قدر من التوازن الإتصالي، فالتربية عملية اتصال بين الطرفين.

انطلاقاً مما ذكرنا نقسم صفات المعلم إلى قسمين:

أ ـ صفات شخصية.

ب ـ صفات مهنية.

أ ـ الصفات الشخصية:

من الصفات الشخصية التي يجب توافرها في المعلم الناجح:

١ ـ أن يكون مُحباً لمهنته، ولوعاً بها، يؤدي عمله بشوق وشغف ونشاط، فيتابعه تلاميذه بنفس الشوق والنشاط.

٢ ـ أن يكون متواضعاً في غير ضعف، عطوفاً في حزم وكياسة، متحرزاً من عقدتي الدونية والتعالي، يعرف متى يكون مرحاً ومتى يكون جاداً.

٣ ـ فصاحته وجودة نطقه، وقوة بيانه، وجمال تعبيره، وتسلسل حديثه، واخراجه الحروف من مخارجها، وتنوع نبراته، ولهجته الطبيعية، وخلوّه من «اللازمات» وحبسه اللسان وغير ذلك...

٤ ـ يهتم بهندامه ومظهره ونظافته.

٥ ـ ذكاؤه وفطانته، وسعة أفقه، وبعد نظره ويقظة عقله، ليمكنه من معالجة مشكلات التدريس بحكمة.

٦ ـ فهمه لتلاميذه ومعرفته بأسمائهم ومشاركته في حلّ مشكلاتهم وسعيه في مصالحهم، وعدم التحيُّز في معاملتهم، خاصة عند فض منازعاتهم، وكل ذلك يوطد علاقته بهم، ويكون من أهم أسباب نجاحه.

٧ ـ تمكنه من مادته لأن أخطاءه تقلل من ثقة تلاميذته به وتجعلهم لا يهتمون بالتحضير لمادته.

٨ ـ سعة اطلاعه، فلا يكتفي بالكتاب المدرسي حتى لايهبط مستواه إلى مستوى تلاميذه، بل عليه مداومة الاطلاع على كل جديد، أو ما يدعم

مهنته، كعلم النفس والتربية، أو طرائق التدريس وغيرها حتى يظل دائماً في مستوى ثقافة عصره.

٩ ـ المحافظة على مواعيد المدرسة واحترام لوائحها، والإلتزام بمتطلبات مهنته عن حب ورغبة داخل الصف.

١٠ ـ التودد مع زملائه والبعد عن المشاحنات، دمث الخلق، متأدباً في ألفاظه بعيداً عن الغيبة والقول الذي يؤذي الآذان.

١١ ـ الإختلاط بالناس ومشاركتهم في الحياة الاجتماعية

١٢ ـ أن يكون عارفاً بأمور دينه متمسكاً بها ومحافظاً عليها.

١٣ ـ أن يكون مخلصاً، فيضحي بوقته وراحته في سبيل رسالته.

ب ـ الصفات المهنية:

من الصفات المهنية التي يجب توافرها في المعلم الناجح:

١ ـ القدرة على ضبط الصف.

٢ ـ إتاحة الفرصة للتلاميذ كي يتحدثوا في معظم الوقت، فحديثهم يفوق أحياناً حديث المدرّس في أهميته، لأنهم يتعلمون من أخطائهم أكثر من تعلمهم من المدرّس وهم صامتون.

٣ ـ تشجيع التلاميذ على المساهمة في النشاطات المدرسية لأن شخصية الطفل تظهر على حقيقتها أثناء انطلاقه في اللعب والنشاط الحر، وذلك مما يساعد في التعرف على خلفياته، وتفهم مشكلاته وتحريره من المخاوف والضغوط.

٤ ـ احترام شخصية التلميذ وذلك بمراعاة حاجاته واهتماماته وحقوقه أيضاً، معرفة قدراته وامكانياته ليتمكن من توجيهه على أساس ذلك.

٥ ـ مراعاة الفروق الفردية.

٦ ـ حُسن التعامل مع السلوكيات غير اللائقة.

٧ ـ التشجيع على حُسن الأدب والجد والإجتهاد في الدراسة وذلك بالشكر والثناء والقبول والإستحسان وغير ذلك مما يدفع التلميذ إلى المزيد من النجاح.

٨ ـ عدم الإكتفاء بتدريس مادة الكتاب النظرية معزولة عن تطبيقاتها في الحياة العملية، بل ينبغي إضافة النشاطات التي يمكن بواسطتها تحويل الكتب النظرية إلى سلوكيات عملية.

٩ ـ تزويد الدرس بمروّحات عن النفس، كالمرح والطرائق وبعض المزاح لإنعاش التلاميذ. وبث الحيوية فيهم وتجديد نشاطهم على أن يتمّ ذلك بدون إسراف وإسفاف ليكون الجد هو الأصل.

١٠ ـ القدرة على إدارة التفاعل الصفي فالمعلم الناجح يحرص عل حفظ النظام في الصف فلا يبدأ حصة قبل أن يسود الهدوء الشامل في غرفة الدرس، وفي هذه الحالة يستطيع أن يبدأ في إدارة التفاعل الصفي وهو يحتفظ بيديه بزمام المبادرة، لتوجيه الحوار نحو الأهداف مقدّماً لهم المحتوى الذي يلائم ميولهم، ويثير قابليتهم للتعلم، وموزّعاً أسئلة على مختلف فئات الطلاب بما يتناسب مع قدراتهم ومستوى تحصيلهم ومعزّزاً أداءهم بذكاء وبهذا يستطيع أن يقدم لهم الفائدة فيفوز بحبهم واحترامهم.

١١ ـ تدريس النصاب من المقرر من الحصص كاملاً، والقيام بكل ما يتطلبه تحقيق أهداف المواد التي يدرسها من إعداد وتحضير وطرائق تدريس وأساليب تقويم واختبارات وتصحيح ونشاط داخل الفصل وخارجه، وذلك حسبما تقتضيه أصول المهنة وطبيعة المادة ووفقاً للأنظمة والتوجيهات الواردة من جهات الإختصاص.

١٢ ـ المشاركة في الإشراف اليومي على الطلاب وشغل حصص

الإنتظار والقيام بعمل المعلم الغائب وسدّ العجز الطارىء في عدد معلمي المدرسة وفق توجيه إدارة المدرسة.

١٣ ـ رعاية الصف الذي يسند إليه بصفة (مربي الصف) والقيام بالدور التربوي والإرشادي الشامل لطلاب ذلك الفصل، ورعايتهم سلوكياً واجتماعياً، ومتابعة تحصيلهم وتنمية مواطن الإبداع والتفوّق لديهم، وبحث حالات الضعف والتقصير وعلاجها، وذلك بالتعاون مع معلميهم وأولياء أمورهم ومع إدارة المدرسة.

١٤ ـ دراسة المناهج والخطط الدراسية والكتب المقررة وتقويمها واقتراح ما يناسب.

١٥ ـ التقيد بمواعيد الحضور والإنصراف وبداية الحصص ونهايتها واستثمار وقته في المدرسة داخل الفصل وخارجه لمصلحة الطلاب والبقاء في المدرسة أثناء حصص الفراغ واستثمارها في تصحيح الواجبات وتقويمها، وإعداد الوسائل التعليمية والإعداد للأنشطة.

١٦ ـ حضور الاجتماعات والمجالس ولجان الصفوف التي تنظمها إدارة المدرسة خارج أوقات الدراسة، والقيام بما يكلف به من أعمال ذات علاقة بهذه الاجتماعات والمجالس واللجان.

١٧ ـ القيام بما تسنده إليه إدارة المدرسة من أعمال أخرى مما تقتضيه طبيعة العمل التعليمي.

■ بعض الأنماط السلبية للمعلمين:

١ ـ المعلّم المهمل:

وهو إنسان دخل مهمة التعليم على سبيل الخطأ، وعلاقته بها علاقة شكلية وسطحية فلا تكتشف وأنت تتحدث معه ان له أي اهتمامات بالثقافة

أو التعليم أو مستقبل الأجيال، ويظهر اهماله في تحضير لدروسه، وفي تصحيحه لواجبات الطلاب وأوراق إمتحاناتهم، ولا يلقي بالاً لشكواهم ولا يفكر في أحوالهم.

٢ ـ المعلم المستبِد:

من صفات هذا الصنف من المعلمين أنه يفتقر إلى الروح الرياضية والمرونة الذهنية، وهو يقوي الإحساس بمركز سلطته، ويغلب عليه طابع الحرفية والتمسك بالأنظمة دون أن يأخذ بعين الاعتبار الظروف الخاصة التي يمر بها بعض الطلاب، والهمّ الذي يسيطر عليه هو إنهاء المناهج، فلا يعطي للثقافة العامة وتنمية شخصيات الطلاب ما تستحقه من عناية واهتمام.

٣ ـ المعلم الفوضوي:

يسير المعلم الفوضوي في الاتجاه المعاكس للمعلم المستبد، فلا يأبه بتوجيهات الإدارة ولا يلتزم بالنظم المرعية، كما لا يهتم بإنهاء المناهج ولا يكترث بما يسمى الأهداف التعلمية وهو يحمل في نفسه نوعاً من الرفض للتقاليد التعليمية المعترف بها. إن الذي يسيطر عليه هو العلاقات الإنسانية مع الطلاب وحرصه على رضا طلابه ومسايرتهم يقع عنده في المرتبة الأولى، ولهذا فإن المحطة العلمية التي يحصل عليها طلابه من وراء تدريسه تعدّ متواضعة.

٤ ـ المعلم العادي:

نمط المعلم العادي هو النمط السائد في معظم المدارس، ومستوى ما هو عادي وغير عادي تحدده البيئة التعليمية العامة، فالمعلم العادي في دولة متقدمة يختلف كثيراً عن المعلم العادي في بلد متخلّف فقير.

يحرص المعلم العادي على إنهاء المناهج، كما يحرص على تنفيذ التعليمات العليا، لكنه مع هذا يتيح للطلاب نوعاً من المشاركة، كما يتيح فرصة محدودة لطرح الأسئلة، ومعرفته بمادته عادية، واهتمامه بتنمية شخصيته وتحسين فاعليته ضئيل ودون المتوسط.

▪ العلاقة بين المعلم والتلميذ:

١ ـ هناك فرق كبير بين أستاذ يتعامل مع التلميذ على اعتبار أنه أهله، كأخ أو أخت أو إبن أو بنت... قبل أن يفكر بالأجر الذي سيتقاضاه على تدريسه، فرق بين هذا وبين أستاذ يتجه إلى التعليم فقط على اعتبار أنّه مصدر رزق ليس إلا، أي أن المهم عنده أن يقبض الأجر على عمله في نهاية الشهر ولا يهمه بعد ذلك أن يفهم التلميذ أم لا، أو أن يتعلم التلميذ أم لا، أو أن يستقيم التلميذ في سلوكه أم لا. من هنا فإن محبة التلميذ من خلال حُسن تعليمه والتفاني في ترتيبه هي أساس العلاقة الإيجابية التي ينبغي أن يرتبط بها المعلم بتلاميذه.

٢ ـ حب اللعب والكلام والضحك والنسيان وقلة التركيز.. من المشاكل التي يعاني منها الكثير من تلاميذنا خاصة في المراحل الأولى للتعليم ومن أسباب ذلك.

ـ دخول التلميذ المبكر إلى المدرسة قبل أن يأخذ نصيبه الكافي من اللعب الذي لا بدّ منه.

ـ الحجم الكبير المخصّص للدراسة في كل يوم.

ـ اكتظاظ الصفوف بالتلامذة.

ـ كثرة المواد المقررة للدراسة وكثافة المعلومات المطلوب تقديمها للتلميذ.

ـ المناهج الدراسية في عالمنا التي لا تعتبر جذابة ولا مشوقة.

ـ أسلوب التدريس في مدارسنا الذي لا يراعي حاجات صغارنا الأساسية الذي يعتبر السلاسة واليسر واللعب والمرح والترفيه والإستمتاع «ترفاً» لا لزوم له.

ـ ومما يمكن أن يراعيه المعلم هنا للإنقاص من حدة مشاكل اللعب والنسيان عند التلامذة ما يلي:

أ ـ محاولة تفهم طبيعة مراحل الطفولة.

ب ـ التعامل مع موضوع النسيان بهدوء دون قسوة أو لوم أو عتاب والانتباه إلى أن ذلك يحدث رغماً عن الصغير.

ج ـ التركيز على بناء الشخصية السوية التي تدرك بالتدريج أن عليها واجبات مثلما من حقها اللعب. فلا نثقل الصغير بما لا يستطيع بل نهتم بالقيام بواجباته ومشاركته في ذلك بالإشراف والتدعيم الإيجابي (ممتاز ـ جيد ـ لا بأس) ونغفل قليلاً الدرجات والنتائج والعلامات فبناء الشخصية السوية أهم بكثير من ارتفاع الدرجات والنقاط والعلامات.

د ـ عدم زجره حين يلعب بل محاولة استخدام هذا التوجه فيما نريد تحقيقه منه.

هـ ـ القيام بمشاركته في العابه لنتقرب منه أكثر فأكثر، فهو بأمس الحاجة إلى من يشاركه اللعب، ومحاولة تحويل قواعد العربية والإنكليزية أو الفرنسية مثلاً أو باقي المواد إلى مادة للّعب.

و ـ محاولة معالجة موضوع النسيان بالتشجيع كلّما تذكّر حاجياته وواجباته وإظهار الإعجاب له بتقدمه وتحسنه.

٣ ـ يمكن أن يشجّع المعلم التلاميذ على ممارسة نشاطات ثقافية معيّنة داخل المؤسسة أو خارجها، والأفضل لو تتم هذه الممارسة تحت

إشراف وتوجيه الوالدين أو المؤسسة التعليمية، ويجب أن ينبّه التلميذ إلى أنّه ليس كل نشاط ثقافي مقبولاً تربوياً.

إن المطالعة والمسابقة الفكرية أو الرياضية والرسم والأناشيد والمسرحية الهادفة والرياضة والرحلة إلى البحر أو الغابة أو إلى مؤسسات وإدارات وشركات ومصانع، وصنع أجهزة وأدوات مختلفة، والمساهمة في كتابة مقالات في جريدة أو مجلة، وتعلّم الكمبيوتر ومشاهدة أشياء نافعة من خلال التلفزيون والفيديو والإنترنت وغيرها إن هذه كلها نشاطات ثقافية فيها من الخير ما فيها للتلميذ بدنياً ونفسياً وفكرياً وروحياً في مجال دراسته وفي حياته اليومية حاضراً ومستقبلاً.

لكن على الضّد يجب أن ينتبه التلميذ إلى أن الموسيقى الصاخبة والأغاني الخليعة والقمار والميسر والمسرحية الهابطة، ومشاهدة أفلام وبرامج لا تليق من خلال التلفزيون والفيديو والإنترنت كلها أنشطة غير مرغوبة وغير تربوية، والجهل هو الذي يدعو إليها وليس العلم.

والمطلوب من المعلم أن يكون في ذلك قدوة صالحة فلا ينهى التلاميذ عن النشاط ويأتي هو مثله.

٤ ـ مما يجب أن يلفت انتباه التّلاميذ إليه:

أ ـ هناك مواد تحتاج إلى قدر كبيرمن الحفظ (مع الفهم بطبيعة الحال) مثل الجغرافيا والتاريخ.

ب ـ هناك مواد أخرى هي بحاجة إلى قدر من الفهم والادراك (مع الحفظ بطبيعة الحال) مثل العلوم الفيزيائية والرياضيات.

٥ ـ على المعلمين أن يطالبوا باستمرار بإنشاء كتب مدرسية خاصة بالمعلم واخرى خاصة بالتلميذ، ومن جهة أخرى إنشاء كتب مدرسية في كل المواد، إذ لا يصلح أبداً أن نطلب من رجل التربية والتعليم بتقديم

برنامج ناجح للتلاميذ ولم نعطه مما يعنيه على هذا التقديم إلا عناوين المواضيع فقط.

ومن جهة ثالثة المطلوب عند تغيير كتاب مدرسي يجب ان يكون التغيير تغييراً وبالفعل وإلى الأحسن ولا يجوز أن يكون التغيير شكلياً مثلما يحدث في كثير من الأحيان حيث لا يتغير من الكتاب إلا الغلاف تقريبا أما المضمون فيبقى كما هو أو يمكن إلى الأسوأ.

٦ ـ على المعلم أن يعلم بأن الفروق الفردية ظاهرة عامة في جميع الكائنات العضوية، فأفراد النوع الواحد يختلفون فيما بينهم فلا يوجد فردان متشابهان في استجابة كل منهما لموقف واحد.

وهذا الإختلاف والتمايز بين الأفراد أعطى للحياة معنى وجعل للفروق الفردية أهمية تحديد وظائف الأفراد، وهذا يعني أنه لو تساوى جميع الأفراد في نسبة الذّكاء فلن يصبح الذّكاء حينذاك صفة تميّز فردا عن آخر، وبهذا لا يصلح جميع الأفراد إلا لمهنة واحدة.

وتعدّ ظاهرة الفروق الفردية من أهم حقائق الوجود الإنساني التي أوجدها الله في خلقه حيث يختلف الأفراد في مستوياتهم العقلية فمنهم العبقري الذّكي جداً والذّكي ومتوسط الذّكاء ومنخفض الذّكاء والأبله، هذا فضلاً عن تمايز مواهبهم وسماتهم المختلفة، ولا تستقيم الحياة إلا بهذا الإختلاف ولا يزالون مختلفين.

٧ ـ يستحسن أن يعطي الأستاذ للتّلاميذ اختبارات لتأديتها في المنزل (مرّة كل أسبوعين أو ثلاثة أو كل شهر) ثمّ يأخذها من التّلاميذ فيما بعد ويصحّحها ثمّ يرجعها إليهم.

وعلى الأستاذ بموازاة ذلك أن يشجّعهم على تجنّب الغش في تأدية هذه الاختبارات، وإلاّ لم يبق لهذه الاختبارات معنىً كبيراً فضلاً عن أنّ التّلميذ بالغشّ يجد نفسه بالدّرجة الأولى.

٨ ـ مطلوب من المعلّم أن يتفانى في خدمة التّلاميذ تربيةً وتعليماً، ومطلوب منه بنفس القدر أن يتشدّد ما استطاع في مراقبة التّلاميذ أثناء الإمتحانات والفروض حتّى لا يغشّوا.

٩ ـ يجب على المعلم أن يذكّر زملاءه باستمرار بأنهم مربّون قبل أن يكونوا معلّمين ولا معنى للتّعليم بدون التّربية، والذين يقولون بأنّ وظيفة المعلم تعليم فقط إمّا جهلة أم مخادعون أم حاقدون.

١٠ ـ على الأستاذ أن يتقرّب من تلامذته (خارج الحصص الرّسمية حتّى لا يضيع الوقت) ليتعرّف على آمالهم وآلامهم، وعليه أن يقدّم لهم النّصح والتّوجيه المناسبين.

١١ ـ المطلوب تشجيع التّلاميذ على المشاركة في الدّرس سؤالاً وإجابةً وملاحظةً ونقاشاً وحواراً، إن ذلك من شأنه أن يخفّف من العبء على الأستاذ وأن يزيد من انتفاع التّلميذ وأن يحبّب المادّة والأستاذ للتّلاميذ.

١٢ ـ إن من أسوأ ما يمكن أن يتّصف به الأستاذ في تعامله مع تلاميذه التّمييز بينهم (لا بناءً على سلوك أو اجتهاد في الدّراسة وهو التّمييز المطلوب) الّذي يعتبر من الظّلم ومن مظاهر هذا الظّلم:

أ ـ التّمييز بين الغني والفقير.

ب ـ التّمييز بين القوي والضّعيف.

ج ـ التّمييز بين إبن المسؤول وإبن المغمور.

د ـ التّمييز بين إبن المنطقة والآتي من خارجها.

هـ ـ التّمييز بين الذّكر والأنثى.

١٣ ـ من المهم إستخدام الوسائل التّعليمية المختلفة في كل المواد

والإكثار من التّطبيقات في مواد معيّنة، وإجراء التّجارب العلميّة المتنوّعة (مع التّلاميذ) من طرف الأستاذ في مواد علميّة تجريبية كالتكنولوجيا والفيزياء والكيمياء والعلوم الطّبيعية في حدود الإمكانات الماديّة والمعنويّة والبشريّة المتاحة في المؤسّسة.

مع التّنبيه إلى أنّ هذه الوسائل وهذه التّطبيقات وهذه التّجارب هي الّتي تساعد على تبسيط المعلومات للتّلاميذ وتزيد من تشويقهم للمادّة ولأستاذ المادّة.

١٤ ـ على الأستاذ أن يحاول إشراك كلّ التّلاميذ في تقديمه للدّروس، وكذا في حلّ التّمارين أو التّطبيقات وإنّ كلّ ذلك يختلف من مادّة إلى أخرى.

١٥ ـ عندما يطرح السؤال على التّلميذ يجب أن تُعطى له المدّة الكافية للتّفكير في الإجابة وإلا فلا معنى لتقديم السّؤال.

١٦ ـ على المعلّم ألا يكون مع التّلاميذ كما يقول المثل (ليناً فيُعصر ولا يابساً فيُكسر)، بل ينبغي أن يكون وسطاً لأن خير الأمور أوسطها، وإن علاقة الأستاذ بالتّلميذ يجب أن تكون علاقة حب من جهة (عن طريق المعاملة الطّيبة) وعلاقة هيبة من جهة أخرى (عن طريق الحزم والجد والشّخصية القوية)، فإذا وُجد الحبّ وحده استخفّ التّلاميذ بمعلّمهم وما بقيت له سلطة عليهم، وإذا وُجدت الهيبة وحدها خاف التّلاميذ من الأستاذ أولاً ثمّ نفروا منه ومن مادّته ثانياً.

١٧ ـ على المعلّم ألا يلجأ إلى الضّرب، ومعروف أن الضّرب وما يصاحبه من إساءات كلاميّة فيه من الضّرر الكبير على نفسيّة التّلميذ حاضراً ومستقبلاً، وقد حذّرت باحثة أمريكية من مخاطر ضرب الأطفال وتوبيخهم لأنّ ذلك يؤثّر سلباً على سلوكهم الاجتماعي ويعرّضهم لمشكلات طويلة

الأجل، وأوضحت الدّكتورة موراي ستراوس الباحثة في جامعة نيوهامشبير الأمريكية، أنّ الضرب والتّوبيخ أو إنزال العقوبات الجسديّة على الأطفال لا يدخل ضمن إطار التّربية المثالية، حيث يقود ذلك إلى إصابتهم بآثار سلبية وعكسيّة تتمثّل في اكتسابهم للسّلوك العدواني والعنيف وغيره من السّلوكات السّيئة كالكذب والعناد وكسر الأشياء الثّمينة دون مبالاة وعدم الشعور بالأسف بعد أيّ تصرّف سيء، الإهمال يولّد لديهم شعوراً بالنّقص وعدم الثّقة بالنّفس، إلى جانب زيادة خطر تعرّضهم للسّلوك العدواني في سنوات المراهقة وكذا التّقصير والإهمال في السّنوات الّلاحقة من حياتهم.

كما اكدت الدّراسة أنّ الكثير من التّوبيخ والضّرب يزعزع حبّ الطّفل لوالديه (ويُقاس على الوالدين: المعلّمون) ويهدم الرّابط بينهما وثقته فيهما، مشيرةً إلى أنّ الدّفء والدّعم الأبوي (وكذا معاملة المعلّم الطّيبة للتّلميذ بعد ضربه) يقلّل من آثارها ولكن لا يلغيها.

١٨ ـ على المعلّم أن يربّي تلاميذه على احترام التّعليم والمعلّمين والإحسان إلى الوالدين واحترامهما وتقديرهما.

١٩ ـ على المعلّم أن يُظهر الحماس والاهتمام لجهود تلاميذه، كما أنّ عليه إظهار الإعجاب تجاه أدنى تقدّم يحرزه التّلميذ، وكذا تشجيع كافّة الجهود المُعادة والمتكررة من طرفه لتحسين مستواه، وتجاهل كافة المحاولات غير الموفقة أو الفاشلة، ولو قام المعلّم بتشجيع التّلامذة على هذا النّحو فإنّه سيُلاحظ أنّهم يتّجهون من الحسن إلى الأحسن أو من السّيء إلى الحسن.

٢٠ ـ يجب أن يعلم الأستاذ أنّ الهدف من التّدريس ليس تحقيق التّلميذ لأعلى درجات وتفوّقه الدّراسي فحسب ولكن الهدف يجب أن

يكون أبعد من ذلك، ألا وهو بناء شخصية متكاملة عندها القدرة على مجابهة الحياة وإثبات ذاتها والتّميّز في حياتها العامّة.

٢١ ـ على المعلّم (وكذا الوالدين) أن يخفّف من اهتمامه بالنّتائج المباشرة للإمتحانات والفروض، وأن يركّز على قيمة «العمل» وليس على الدّرجات ويعطي للعمل الأولوية الحقيقية.

إنّه بمجرد أن يصبح العمل الجّاد عادةً راسخةً لدى ابنائنا التّلاميذ فإنّ بقية الخصال الطّيبة سوف تتحقّق تلقائياً، من كسب المهارة في تلّقي العلم إلى زرع الثّقة في النّفس. فليس المطلوب إذاً التّركيز على العلامات بل على «بذل المجهود» والتّشجيع والاهتمام بأيّ مجهود مهما صغُر.

٢٢ ـ على المعلّم أن ينصح التّلاميذ بأن يُراعوا ما يلي في قاعة الإختبار:

أ ـ قراءة الأسئلة جيداً وفهمها قبل الحلّ.

ب ـ تقسيم الوقت المخصّص للإجابة عن الأسئلة بشكل عاجل آخذاً في الاعتبار الدّرجات المخصّصة لكلّ سؤال.

ج ـ الإجابة عن الأسئلة أولاً على ورقة مسوّدة إذا لم يكن التّلميذ متأكّداً من صحّة الإجابات.

د ـ البدء بالإجابة على الأسئلة السّهلة وترك ما يصعُب من الأسئلة إلى فترة لاحقة.

هـ ـ محاولة الإجابة عن كل الأسئلة.

و ـ عدم تسليم ورقة الاختبار قبل مراجعتها مراجعة جيدة، وذلك بقراءة الأسئلة والإجابة عليها بشكل مقبول.

٢٣ ـ من بين متطلبات وجود الإنسان في الحياة: «الثّقافة الجنسيّة»

التي يحث عليها الإسلام كما يحث على أية ثقافة، بشرط أن تتمّ بقدر فهم الفتى والفتاة لهذه الأمور وفي إطار المبادىء الأخلاقية العامّة.

ويجب أن ننتبه إلى أنّ هذه الثقافة إذا أُهملت سيُحدث الجهل بها آثاراً ضارّة، وإذا أُبيحت على الإطْلاق ستحوّل المجتمع إلى مجتمع غربي، وهذا لا يناسب ديننا وآدابنا وتقاليدنا على الإطلاق.

من هنا يجب على المعلّم أن يهتم بتعليم التّلاميذ بعض الأمور الخاصّة بأحكام الأسرة، والوضوء والغُسل، والحيض والنّفاس والمني وعورة الرّجل وعورة المرأة، وما يحتاج إظهاره من جسد كلّ واحد منهم للآخر، وما يجوز فعلُه بين الرّجل والمرأة الأجنبية وما لا يجوز، وميل قلب كلّ منهما للآخر، وحقيقة الحبّ بين الجنسين وحدوده الشّرعية، وكلّ ذلك بأسلوب سهل ونظيف وبعيد عن الإثارة، مع التّأكيد للتّلامذة على أنّ السّعادة الحقيقية للإنسان لن تتحقّق إلا بالوقوف عند حدود اللّه وعدم التّعدّي عليها.

والأفضل أن لا يتمّ تدريس الثّقافة الجنسية كمادّة منفصلة، لأنّ ذلك سيلفت الانتباه ويتضمّن لوناً من الإثارة للتّلاميذ في العنوان ذاته، ولكن يمكن تدريس الثقافة الجنسيّة في إطار مادّة العلوم الطّبيعية حتّى لا يتمّ التّركيز على جزئية التّمتّع والإثارة وإشباع الرّغبات وإهمال باقي أجهزة الجسم.

كما يمكن تدريسها في إطار التّربية الدّينية، كما يمكن أن تُقسّم إلى جزء يُدرّس ضمن التّربية الدّينية وهو ما يتّصل بالغُسل والطّهارة والفقه... وجزء يدخل في مادّة العلوم وهو ما يتّصل بوظائف الأعضاء التّناسلية للرّجل والمرأة.

٢٤ ـ يمكن للأستاذ أن يستغل بعض ما يراه في القسم أو ما يسمعه

لينصح التّلاميذ ويوجّههم إلى ما فيه خيرهم ديناً ودنيا، حاضراً ومستقبلاً، بما تعلّق بدراستهم وبما تعلّق بالحياة العامّة. مع مراعاة الاقتصاد والإختصار وعدم تضييع وقت الدّراسة على التّلاميذ مهما كانت المادّة الّتي يُدَرّسها.

٢٥ ـ المراهقة هي قفزة قويّة من عالم الطّفولة إلى ما بعده، والمراهق يرهق من حوله في فهم الطّريقة الّتي يتعاملون بها معه قبل أن يرهق نفسه في إدراك ما يصبو إليه.

بالفعل قد يرهقك هذا الصّغير ذو الفكر المتَعنّت (سواء كان تلميذاً في ثانوية أو متوسطة) فإن أنت وبّخته ولُمته وعاتبته أو ضربته إزداد ـ في بعض الأحيان ـ تمنّعاً وعصياناً وانسياقاً وراء شهواته وأهوائه ووراء أحضان السّوء الّتي تتلقّفه خارج المنزل والمدرسة.

وإن أنت كلّمته بالعقل والسّياسة والهدوء وكلّمت فيه الإنسان الواعي والنّاضج قد يسكت وقد يطرق في سكون مثير للّشكّ لأنّه لا يوحي بالرّفض ولا بالإيجاب، وقد يتجرّأ على المساس بكرامتك الشّخصيّة وينعتك بأقسى النّعوت، فتقع أيّها الأستاذ في حيرةٍ من أمرك.

والأستاذ الكيّس الفطن والحكيم يعرف غالباً كيفية اتّخاذ الأسلوب المناسب في الوقت المناسب وفي المكان المناسب وفي الظّرف المناسب، وذلك بعد أن يأخذ نصيباً ولو بسيطاً من العلم بنفسيّة الطّفل المراهق ذكراً أم أنثى.

لذا لا بدّ من إشغال وقت فراغ هذا الإنسان التائه وتثقيفه دينياً ومعرفياً وشغل وقت فراغه من طرف الأسرة أولاً ثم المعلم ثانياً.

وعلى المعلم أن يحذر من المبالغة في فرض السلطة على التلميذ

المراهق وأمره بفعل كذا وكذا بالقوة لأنه يمكن أن يأنف من تنفيذ الأوامر ويمضي إلى مخالفتها جملة وتفصيلا.

٢٦ ـ أبناؤنا يتعرّضون للضغوط النفسية الآتية من البيت ومن الشارع ومن وسائل الأعلام.. الخ وهذه حقيقة يجب أن نعترف بها ونقرّها وحتى نحسن فهمها ونجيد التعامل معها لا بدّ أن ننتبه إلى جملة أمور منها:

ـ إنّ المعلم يجب ان لا يكون مصدراً جديداً لتلك الضغوط.

ـ يجب ان نحسن التعامل مع تلاميذنا بهدوء وبعيداً عن الإنفعال والتعجيل.

ـ يجب ان يتحمّل الأستاذ ما يعانيه من بيته ومن إدارته ومن المجتمع بشكل عام ويذهب إلى القسم وهو هادئ وما استطاع إلى ذلك سبيلاً.

محاولاً تجنّب تعنيف التلاميذ تحت تأثير مشاكله الشخصية التي لا دخل للتلاميذ فيها وتجنيب إضاعة وقت التلاميذ (مهما كان قصيراً) في حديثه معهم عن مشاكله الشخصية.

٢٧ ـ تنشأ مشكلة كبيرة عندما يتدخل بعض الاساتذة والمعلمين لفرض رغباتهم، بل واذواقهم على التلاميذ، أو عندما ترتفع أصواتهم مطالبين التلاميذ بقائمة طويلة من الأوامر المعقولة وغير المعقولة والتي هي من اختصاصه ومن غير اختصاصة.

وإن حاول التلاميذ التعبير عن رغباتهم وأذواقهم الخاصة، يتعرضون لأنواع مختلفة من الزّجر بإسم أن الأستاذ كبير والتّلميذ صغير.

إننا جميعاً نحب ونتمنى أن يظهر تلاميذنا في أحسن صورة وان يتفوقوا ويحتلوا أفضل المناصب، لكن ذلك لا يجوز أن يكون مبرراً للقسوة عليهم، أو بمعنى آخر إذا لم يكن الطرف الآخر لا يجوز أن يسمح لنا ذلك بتجاهل رغباتهم وأذواقهم ودفعهم نحو ما نريد بالقوة وبلا إقناع.

ولكن على يقين دائم أنه ليس في مقدور أي إنسان أن يصقل شخصية إنسان آخر إذا لم يكن الطرف الآخر مقتنعاً بما يُراد منه. فكل ما علينا القيام به هو أن نساعد تلاميذنا لاكتشاف ذواتهم وبالتالي سوف يصلون إلى ما هو الأصلح لهم ولإمكانياتهم. ويجب أن ننتبه إلى الفرق بين التشجيع والإجبار نحو تحقيق هدف ما، فالتشجيع يرفع من معنويات التلاميذ وهو شيء إيجابي، أما الإصرار والإجبار على القيام بعمل ما فإنه يحطّ من احترامهم لأنفسهم وهو شيء سلبي.

٢٨ ـ فضول التلاميذ وأسئلتهم المزعجة والمحيّرة والمحرجة أحياناً قد تنمّ عن ذكاء خارق، من هنا يجب أن نشجّع التلميذ على كثرة الأسئلة بشرط ان لا تكون خارجة عن الموضوع وأن لا تكون على حساب الدرس وأن لا يضيع معها ومع الأجوبة عليها وقت كبير، ولينتبه المعلم إلى أن التلميذ الذي يكثر من السؤال يكون عادةً ذكياً ويفيد بأسئلته نفسه وغيره من التلاميذ، بل يفيد المعلم كذلك حين ينتبه إلى ما لم يكن منتبهاً له ويدفعه إلى زيادة المطالعة والقراءة والبحث ليلبّي أكثر احتياجات التلاميذ المتزايدة.

٢٩ ـ مما يجب أن ينتبه إليه المعلم: محاولة التوفيق بين مهمة التعليم وتبعاته والاهتمام بالشغل الآخر (إن وجد) أو الوظيفة الأخرى، نعم من حق الأستاذ أن يعيش إن استطاع ميسور الحال من الناحية المادية، ولكن من واجبه كذلك أن يهتم بعلمه الأساسي وبتلاميذه كما يجب، وأن لا يسمح لوظيفته الأخرى أن تؤثر سلباً على مردوده التعليمي لأن التلميذ لا ذنب له في ظروف الأستاذ المادية الصعبة.

٣٠ ـ على المعلّم أن يزن التّلميذ بميزان الحسنات والسّيئات لا بميزان السّيئات فقط، فإذا غلبت حسنات التّلميذ سيئاته كان أمر التّلميذ خيراً،

وإذا كان العكس هو الصّحيح وجب الاهتمام بعلاج المشكلة بالحكمة والرّويّة والتّأنّي، ولننتبه إلى أنّ هناك قاعدة تربوية إنسانية تقول: «أنّنا كلّما ركّزنا على الجانب الإيجابي في أي إنسان تقلّص أو زال الجانب السّلبي فيه».

٣١ ـ يجب أن ينتبه المعلّم إلى أهميّة التّنويع في طرح الأسئلة خاصّةً في مواد معيّنة مثل دراسة التّكنولوجيا والعلوم الفيزيائية، وخاصّةً في الفروض إذا لم يكن ذلك ممكناً أثناء الاختبارات.

ومن الأمثلة على الأسئلة الّتي يمكن أن تُطرح:

أ ـ صحيح أم خطأ مع التّعليل إن أمكن.

ب ـ الخيارات المتعدّدة.

ج ـ إملأ الفراغ.

د ـ الإجابات القصيرة.

هـ ـ علّل ما يلي.

و ـ عرّف ما يلي.

ز ـ الأسئلة المقالية خاصّةً في الفلسفة.

ـ أسئلة الصّحيح والخطأ والخيارات المتعدّدة عادةً تكون هي الأسهل، لذا على التّلميذ أن يقوم بحلّ هذه الأجزاء من الاختبار أولاً إن أمكنه ذلك، وربما ساعدته هذه الأسئلة على تذكّر إجابات «إملأ الفراغ».

ـ إجابة تخمينية جيدة أفضل من ترك الورقة بيضاء، وقد يحصل منها التّلميذ على بعض النّقاط.

ـ مطلوب كتابة الإجابات القصيرة في جمل بسيطة وواضحة، وتضمّن ورقة الاختبار على الإجابة والمعلومة الصّحيحة أهمّ من الرّونق الأدبي.

ـ الأسئلة الإمتحانيّة تمتحن قدرة الطّالب على التفكير والرّبط بين الأفكار في الموضوع الواحد.

والمعلومات الصّحيحة مهمّة ولكن تقديمها في إطار منظّم ومترابط مهمّ أيضاً، وعلى التّلميذ أن يركّز على النّقاط الرّئيسية في إجابته وأن يستخدم النّقاط الرّئيسية ليبدأ الجملة، وأن لا يُضمّن أكثر من نقطة في الجملة الواحدة وأن يستخدم أدوات الرّبط أو التّرقيم لتنسيق أفكاره وعليه أن يُنهي إجاباته الكتابية بخاتمة متينة، كما يمكنه إعادة كتابة فكرته الرّئيسية وشرح سبب أهميتها، وعليه في النّهاية أن يُراجع ورقته لتصحيح الأخطاء الإملائية وليتأكّد من أنّها سهلة القراءة.

٣٢ ـ يُستحبّ للمعلّم مهما كانت المادّة الّتي يُدرّسها أن يبدأ حصّته بكتابة (بسم اللّه الرّحمن الرّحيم) على السّبّورة أو ما يرادفها بالفرنسيّة أو الإنكليزيّة، مع كتابة تاريخ اليوم الميلادي أو الهجري.

٣٣ ـ يجب كتابة عنوان الدّرس بخطّ واضح على السّبّورة، وعلى المدرّس تعويد نفسه على ذلك، ولا تُهمل هذه الخطوة تحت أيّ ظرفٍ من الظّروف.

ويجب أن تكون السّبّورة عنواناً للتّرتيب والنّظام، وأن تكون خطوات الدّرس وأهمّ الأفكار والقوانين والحقائق مبنيّة عليها، كما يُستحب إستخدام الألوان كذلك عند الكتابة على السّبّورة.

إن السّبّورة هي ما يقتدي به التّلميذ في كرّاسه، والمدرّس الّذي يرى كرّاسات تلاميذه غير مرتّبة ومهملة عليه أوّلاً أن ينظر إلى نفسه وإلى سبّورة فصله قبل أن يلوم التّلميذ.

٣٤ ـ على المعلّم أن يقوّي صلته بأولياء تلاميذه سواء من خلال الإتّصال بهم داخل المؤسّسة أو خارجها، بطريقة أو بأخرى ليُعرّف وليّ

الأمر بإبنه أكثر وليتعرّف على التّلميذ أكثر من خلال ما يسمعه من وليّ الأمر، وذلك حتّى يكون مردود العمليّة التّعليمية والتّربوية أكمل وأكبر.

٣٥ ـ على المعلّم أن يُعوّد تلاميذه على الحوار ثمّ الحوار فيما بينه وبينهم سواء تعلّق الأمر بمادّة التّدريس أو بسلوك الأستاذ أو بسلوكيّات التّلاميذ.

٣٦ ـ يمكن للمعلّم أن يطلب من التّلاميذ أن يكتبوا له في بداية السّنة نصائح تتعلّق بما يحبه التّلميذ في الأستاذ من حيث السّلوك أو من حيث طريقة التّدريس. صحيح أنّ التّلميذ لا يعرف الكثير لكنّه يعرف بالتّأكيد أشياء يمكن للأستاذ أن يستفيد منها، وليس شرطاً بطبيعة الحال أن يأخذ المعلّم من التّلميذ كلّ ما يقوله، بل يأخذ منه ما يراه مناسباً ويردّ غير ذلك.

٣٧ ـ على المعلّم أن ينصح التّلاميذ باستمرار بما يساعدهم على المثابرة والعمل الجاد والتّحديد الجيّد للأوقات المناسبة للمراجعة وكذلك بما يساعدهم على تعلّم فقه الأولويّات في مجال دراستهم.

٣٨ ـ على المعلّم أن يوجّه التّلاميذ إلى ما من شأنه أن يُعطيهم من الوقت والقدرة على مواجهة المواقف الصّعبة دونما ارتباك سواء في مجال الدّراسة أو في حياتهم العمليّة، وكذا ما من شأنه أن يُكوّن عندهم الثّقة بالنّفس.

٣٩ ـ إيّاك أيّها المعلّم والكذب مع التّلاميذ.

٤٠ ـ عندما تُعدّ أسئلة اختبار حاول أن تكون هذه الأسئلة من واقع ما دار في الفصل وممّا تدرّب عليه التّلاميذ ومن صميم البرامج ولا تطرح عليهم أسئلة خارجة عن هذا المجال.

٤١ ـ أربط تلاميذك ـ أيّها المعلّم ـ بالواقع والبيئة المحيطة به.

٤٢ ـ إذا اشتكيت ـ أيها المعلّم ـ من عدم قدرتك على إدارة الصّف فلتفتّش في دخيلة نفسك، ولتبحث في أدوات عملك، فربّما يكون هناك مكمن الخلل، ايّ ربما يكون الخلل فيك لا في التّلميذ.

٤٣ ـ أعدّ دروسك إعداداً جيّداً ووسّع أفقك بالقراءة والإطّلاع بشكل دائم ومستمر من خلال الكتب والمجلاّت والجرائد والتّلفزيون والفيديو والكومبيوتر والأنترنت وغيرها ولتكن المطالعة والسّماع هواية من هواياتك لأنها هواية كلّ مثقّف.

٤٤ ـ يمكن أن تسأل بين الحين والآخر زميلاً لك عمّا لا تفهمه ممّا يتعلّق بمادّة التّدرس، واعلم أنّه ليس في ذلك أيّ عيب بل العيب كلّه في أن لا نفهم ولا نسأل، والأستاذ كأيّ بشر مهما علم أشياء فإنّ أشياء أخرى سوف تغيب عنه بكلّ تأكيد.

٤٥ ـ إذا لم تكن متأكّداً من الجواب على سؤال طرحه عليك تلميذ فلتؤجّل الجواب إلى حين تتأكّد منه، ولو كان ذلك إلى حصّة مقبلة، واعلم أنّه ليس في ذلك أيّ عيب كما قلنا سابقاً، كما أنّه ليس عيباً أن تخطىء ثمّ تعترف بالخطأ ولو أمام التّلاميذ إذا لم يتكرّر الخطأ كثيراً، بل العيب في أن تقول للتّلاميذ ما لست متأكّداً من صحته، أو في أن تعرف أنّك مخطىء ثمّ تصرّ على الخطأ.

٤٦ ـ على المعلّم أن يوصي تلاميذه باستمرار بما يلي:

أ ـ أن يُراجعوا دروسهم أوّلاً بأوّل من أوّل يوم دراسي.

ب ـ إن تغيّب الواحد منهم عن المدرسة ولو ليوم واحد سيؤخّر تحصيله الدّراسي.

ج ـ أن ينتبهوا للشّرح جيّداً أثناء الدّرس.

د ـ أن لا يخجل أحدهم من السّؤال عن أيّة معلومة لم يستوعبها أو يفهمها.

هـ ـ أنّه لا يجوز أن يجعلوا للقلق والخوف طريقاً إلى أنفسهم أبداً.

٤٧ ـ يوصي الأستاذ تلاميذه بمراعاة ما يلي أثناء مراجعة دروسهم وفي فترات تحضيرهم للفروض والإمتحانات والمسابقات:

أ ـ قراءة البعض من آيات القرآن الكريم (ألا بذكر اللّه تطمئن القلوب).

ث ـ التّمسّك بالحكمة الّتي تقول (لا تؤجّل عمل اليوم إلى الغد).

ج ـ المراجعة أوّلاً بأوّل والتّلخيص (إن أمكن) أثناء المراجعة.

د ـ الرّاحة النّفسية والهدوء.

هـ ـ الاستفادة من الوقت لأنّ الوقت هو الحياة.

و ـ الاهتمام بالصّحة والتّغذية الجيّدة.

ز ـ عدم الإجهاد في المُذاكرة وتخصيص وقت للرّاحة بين فترة وأخرى.

ح ـ الاستفادة قدر الإمكان من وقت النوم لاستعادة النّشاط.

٤٨ ـ لا يُقبل من المعلّم أبداً أن يتكلّم مع التّلاميذ أو أمامهم (بل حتّى لو كان بعيداً عنهم وفي غابة ليس فيها إنسان) بكلام بذيء أو فاحش، أو بقول تُشمّ منه رائحة الكُفر والفسق والفُجور، إنّ هذا التّصرّف مرفوض منه شرعاً وقانوناً وعُرفاً وأخلاقاً وذوقاً.

وإيّاك ـ أيّها المعلّم ـ أن تشتم تلميذاً مهما كان السّبب أو تلعنه (خاصّة مع استعمال الكلام البذيء) واعلم أنّ التّلميذ عندما يرى أنّ معلّمه قد نزل إلى هذا المستوى الوضيع فإنّه يفقد احترامه للمعلّم ويبدأ في المعاناة الّتي

قد لا تظهر إلا عندما يكبر هذا التّلميذ ويصبح رجلاً فضلاً عن أنّ سلوك هذا المعلّم قد يؤثّر سلباً على مردود التّلميذ الدّراسي.

٤٩ ـ النّظر إلى التّلميذ من طرف الأستاذ وكذا مناداته باسمه الخاص مهمّان جداً ولهما الأثر الطيب في نفسية التلميذ، كما أن ذلك يمكن أن يؤدي إلى تقوية الصلة بين الأستاذ والتلميذ.

٥٠ ـ إياك أيُّها المعلم أن تنه تلاميذك عن خلق وتأتي مثله: «كبر مقتاً عند الله أن تقولوا ما لا تفعلون».

٥١ ـ يجب على المعلم أن يعرف أن الطريقة السابقة والقديمة في التعليم هي طريقة الإلقاء وفيها يكون المعلم المُلقي والمُرسل للمعلومة والتلميذ هو المُستقبِل، والمعلم هو الذي يبحث عن المعلومة بين طيّات الكتب حتى يوصلها للتلاميذ. ولكن هذه الطريقة أثبتت فشلها وعدم إيفائها بالغرض من التعلم، حيث أن المعلومة سرعان ما تتبدد لأن الطالب أخذها عن طريق التلقي دون أن يبذل فيها جهداً وعناءً. وأفضل طريقة للتعلم هي الطريقة الحوارية التي يكون فيها الطالب أو المتعلم هو المصدر، يبحث عن المعلومة وما على المعلم سوى الإستماع وإدارة النقاش والتصحيح إذا وجدت بعض الأخطاء، ويكون دوره إدارة الحوار والمناقشة بين أفراد المجموعة الواحدة في الفصل، حتى يتمّ الإنتهاء من الدرس وتكون بعد ذلك الحلقة متصلة ومترابطة ومشوّقة ينتظرها المتعلم بفارغ الصبر في الحلقة القادمة.

٥٢ ـ يجب على المعلم أن يُبقي على علامات الاختبار ولا مانع من إضافة نقطة أو نقطتان للتلميذ في مقابل سلوك جيد ومشاركة في القسم وواجبات منزلية. كما لا يجوز زيادة أية علامة للتلميذ بناءً على ضغط التهديد أو الوعيد من ولي الأمر أو باسم الترغيب والترهيب.

وجاء في دراسة نشرتها مجلة الجمعية الطبية الأميركية أن تأديب الأطفال (والتلاميذ كذلك) ينبغي أن يتمّ عن طريق إثارة مشاعر المسؤولية لديهم وتحذيرهم من العواقب والآثار المترتبة على السلوك السيء ومكافأتهم على السلوك الحسن.

٥٣ ـ على المعلم في المدارس الإبتدائية أن يبذل جهداً في التربية والتعليم أكبر من الجهد الذي يبذله غيره. لأنه هو الذي يبني الأساس في تنشئة الطفل والتلميذ ليكون في المستقبل مواطناً صالحاً ومُصلحاً في بلده وأمته، فإذا صلح الأساس صلح ما يُبنى عليه وإذا فسد الأساس فسد ما يُبنى عليه. وهنا يُذكر، فإن دولة عظيمة كاليابان تعيّن حملة الشهادات العليا ليعلّموا أولى حلقات التعليم (في المدارس الإبتدائية) مع صرف مرتباتهم على أساس شهاداتهم العليا، وهذا ما انعكس إيجاباً على المخطط البياني لذكاء الطفل الياباني المكتسب واتجاهه نحو الأعلى باضطراد.

٥٤ ـ أحسِن أيها المعلم الظّن بالتلاميذ ولا تتهمهم بناءً على ظن أو على شكٍ أو على وهم.

٥٥ ـ عامل التلميذ بصفته أحد أبنائك واحترمه يبادلك الاحترام، كما يبادله أهله كذلك الاحترام.

٥٦ ـ لا تستهن بأية مشكلة تواجه تلميذاً من تلاميذك مهما تكن صغيرة، بل حاول تلمّس الحل المناسب لها.

٥٧ ـ قدّر أيّ جهد يقوم به الطالب ولا تحتقره ولا تستهزىء به، ولا بأس أن تمدحه بين الحين والآخر في الوقت والظرف المناسبين مدحاً يشجعه ولا يفسده.

٥٨ ـ يجب أن يكون للمعلم إلماماً ولو بسيطاً بعلم النفس التربوي

وعليه أن يدرس نفسيات الطلاب ثم يعاملهم على ذلك، واعلم أيها المعلم أن تلميذاً تكفيه نظرة وآخر يحتاج إلى كلمة وثالثاً يفيده النصح المنفرد وآخراً يوقظه التأنيب داخل الصف وهكذا.

٥٩ ـ لا تقتطع أيّ جزءٍ من حصص التلاميذ الرسمية وكن أميناً عليها ما استطعت.

٦٠ ـ لا تقتطع أيّ جزء من وقت راحة التلاميذ أو من حصصهم في مواد أخرى، لأن لكلّ مادة وقتها الخاص، وكما أن التلميذ من واجبه أن يدرس في وقت الدراسة فإن من حقه أن يرتاح في وقت الراحة، وعلى المعلم أن يكون قدوة لطلابه في كل شيء ولا سيما في احترام الوقت وتنظيمه.

٦١ ـ من المهم ـ في حدود الإمكان ـ أن يطرح المعلم على التلاميذ في بداية كل درس أسئلة متعلّقة بالدرس الماضي للتأكد من مدى إستيعاب التلاميذ للدرس الماضي، وحتى يُبنى الدّرس الحالي على أساس سليم.

٦٢ ـ يجب على المعلم أن يحرص على أن يصحّح ورقة التلميذ لا سلوكه، يمكن أن يحب تلميذاً معيّناً لسبب أو آخر ولكن لا يجوز له أن يُدخل هذه المحبة في عملية التقييم للفرض أو الاختبار.

٦٣ ـ ليس هدف العلم والمعرفة هو الغرض الرئيسي من كل أسئلة التلاميذ، ربما يكون في الكثير من الأحيان أحد الأسباب ولكن يجب على المعلم أن ينتبه إلى أنه يمكن أن تكون هناك أسباب أخرى ربما تكون أهم ومنها:

أ ـ لفت الانتباه، فالتلميذ يريد في بعض الأحيان أن يقول لمعلمه حين يسأله: «أنا هنا، أرجوك أن تهتم بي»، والطفل هنا لا تهمّه الإجابة بحد ذاتها بقدر ما يهمّه إحساسه بأن معنى الإجابة أنّ معلمه الذي يجيبه

قد اهتم به وبسؤاله. لذا فإن إظهار الاهتمام بالطفل هو جزء من الإجابة على أيّ سؤال يسأله، وقد يُغنيه حتى عن سماع الإجابة.

ب ـ رغبة التلميذ في إظهار قدراته اللغوية أو العلمية أو غيرها، إنّه يريد أن يُجرّب نفسه في القدرة على طرح السؤال وعلى إجادة هذه العملية وإتقانها وعلى استعراض قدرته في فعل ذلك، لذا فربما يكون السؤال غير مقصود في ذاته والمقصود هو إعلام المعلم أن التلميذ يستطيع أن يسأل ويستطيع أن يطوّع اللغة، أو أنّ لديه معلومات تُمكّنه من السؤال بهذه الطريقة المعيّنة، لذا فإن الثناء على السؤال أو السائل أو تعليم التلميذ كيف يسأل أو تغيير المعلم لطريقة السؤال قد يكون كل ذلك هو الجواب المناسب على السؤال وليس السؤال نفسه.

ج ـ وقد تكون الرغبة في المعرفة هي الغرض من السؤال، والمفروض أن يكون هذا هو الغالب، والتلميذ هنا يريد معلومة جديدة، متفقة مع السؤال صادقة، تحترم عقله ولا تستهين به، قد تُقدّم مختصرة وقد تقدّم مفصّلة. وإذا لم يكن المعلم قادراً على الجواب في الحين أجّل الجواب إلى وقت لاحق، ولا يجوز له بأيّ حالٍ من الأحوال أن يقمع التلميذ أو يتحايل في الإجابة تحايلاً مفضوحاً أو يقدّم عمداً للتلميذ جواباً خاطئاً أو معلومة بعيدة عن الصواب.

٦٤ ـ ينبّه المعلّم أولياء أمور التلاميذ عندما تُتاح له الفرصة المناسبة إلى المتابعة المستمرة لأحوال أولادهم من خلال الإتصال الدوري بالإدارة أو بالمعلمين والأساتذة حتى تتعاون الأسرة والمدرسة على تحقيق مصالح التلميذ وعدم ترك المتابعة لآخر لحظة مع نهاية السنة عندما يحصل التّلاميذ على نتائج سيئة حيث يكون أوان المراقبة والمتابعة قد فات. ويندم التلميذ ووليّه من حيث لا ينفع الندم.

٦٥ ـ إذا أردت ـ أيّها المعلّم ـ أن تقدّم ملاحظة أو نصيحة شخصيّة متعلّقة بسلوك تلميذ وأن تقدّمها لهذا التّلميذ فاعلم أن الأصل في تقديم النّصيحة هو الإنفراد، ولا تلجأ إلى الفضيحة.

٦٦ ـ إذا غاب المعلّم بعُذر عن التّدريس لمدّة معيّنة وأُتيحت له الفرصة ـ قانونياً ـ بالتّعويض وجب عليه أن يعوّض على تلامذته، وذلك تبرئةً لذمّته أمام الله ثمّ أمام القانون، وحتّى لا يهضم حقّ التّلاميذ الّذين لا ذنب لهم. هذا من جهة ومن جهة اخرى يجب أن يعمل المعلّم ما استطاع أن لا يغيب إلا لعذر قاهر، لأنّه إذا غاب يمكن أن نقول بأنّه من الصّعب جداً أن يعوّض التّلاميذ بالفعل ما فاتهم كما لو أنّه لم يغب نهائياً. ويُلاحظ بالمناسبة أنّه لا يجوز للمعلّم أن يغيب عن التّدريس لغير مرض، ثمّ يأتي بشهادة طبيّة تثبت بأنه كان مريضاً.

٦٧ ـ يُلاحظ على أغلب تلا يذنا ضعفهم في مادّتي الّلغة الأجنبية الأولى والثّانية كالإنكليزية والفرنسية، وهذه المشكلة تكاد تكون عامّة، ومدرّس الّلغة الإنكليزية يجب أن يعلم بعض الحقائق الأساسية الخاصّة لعملية تعليم الّلغة والّتي ترتكز على أربع مهارات أساسية:

- الإستماع.
- التعبير.
- القراءة.
- الكتابة.

وللأسف تهتم عملية تعليم اللّغات في عالمنا العربي عموماً بمهارة واحدة هي الكتابة، وفي بعض المدارس المتميّزة تهتم بمهارتين: القراءة والكتابة. ولكن إغفال مهارتي الإستماع والتّعبير يرجع إلى أسلوب

التّدريس وإلى النّقص الكبير في توافر مدّرسين مهرة متدرّبين تدريباً جيداً على إدخال المهارات الأربع في عمليات التّدريس.

وتظهر آثار هذا النّقص في صورة واضحة في استمرار المشكلة بالرّغم من الاستعانة بمنهج أجنبي حديث يُراعي كافّة المهارات في بعض المدارس.

وممّا يدعم هذا الاتجاه ـ أيّ اتّجاه التّركيز على مهارتي الكتابة والقراءة فقط دون غيرهما ـ أنّ أسلوب الاختبارات المتّبع في مدارسنا يعتمد على قدرة التّلميذ على حفظ المفردات وكتابتها وقراءة الفقرات والإسئلة المكتوبة أمامه ولا يعتمد بالقدر نفسه على قدرة الطّالب على التّعبير الشّفهي الحرّ وعلى قدرته لفهم اللّغة «المسموعة».

٦٨ ـ حافظ ـ أيّها المعلّم ـ على ابتسامتك وهدوء أعصابك واعلم أنّ غياب ابتسامتك يعني غياب أجمل وأرقّ وأقوى وسيلة اتّصال بينك وبين تلميذك. ويُلاحظ للأسف الشّديد أنّ بعض المعلّمين يفقدون أعصابهم لأتفه الأسباب فيخرج الواحد منهم منهك القوى وكأنّه خارج من معركة حامية الوطيس.

بالرّغم من المتاعب الضّخمة الّتي يعاني منها المعلّم أثناء أدائه لدوره التّعليمي والتّربوي لا بدّ للمعلّم أن يلتزم الهدوء وأن يُدرّب نفسه على ذلك تدريجياً وأن لا ينفعل لأيّ حادث يحدث مع التّلميذ.

وعليه أن يعلم أنّ هدوء الأعصاب يُنتج تعقّلاً وروحاً مرحة جذّابة وقادرة على إذابة جليد المشكلات والأزمات.

هناك بعض المعلّمين يشتاق التّلاميذ إلى ابتسامة واحدة منهم فلا يظفرون بها، وقد يكون السّبب هو طبع خاص (جفاء وبرودة وثقل ظلّ) جاء معه من صغره، وإذا عاش التّلاميذ مع أستاذ من هذا النّوع فلا لوم

عليهم إذا كرهوا مع الوقت المادّة الّتي يُدرّسها هذا الأستاذ وكرهوا الأستاذ نفسه.

٦٩ ـ القراءة عادةٌ نسيناها في حين ورثها عنّا الغربيون فأحسنوا رعايتها حتّى جنوا ثمارها تقدّماً علميّاً مذهلاً لا ينكره أحد، في حين بقينا نحن نبحث عن البدائل اليسيرة للقراءة على التّلفزيون والفيديو والأنترنت فألفنا الكسل واستسغنا اللّقم الباردة وأصبحت أدمغتنا أوعية حفظ محدّدة الصّلاحية، ضعيفة ومُتعبة، والقراءة عادة تُبذر في تربة النّشء الخصبة لتورق فكراً قويماً وتُثمر نجاحات باهرة في مستقبل الأيام فأين القراءة من نشئنا وأين منّا النّجاح؟

إن على المعلّم كما على الوالدين مسؤولية كبيرة في تحبيب القراءة والمطالعة للتّلميذ بالطّرق والوسائل المختلفة.

يجب أن يعرف التّلميذ أنّ المطالعة هي شرط لا بدّ منه للنّجاح في أيّ سنّ وفي أيّ مادّة وفي ايّ مستوى وفي أيّ شعبة، كما يجب عليه أن يعلم بأنّ الوسائل الأخرى للتّعلّم مهما كانت مهمّة كالتّلفزيون والإذاعة والأنترنت وغيرها لا يجوز أن تكون بديلاً عن المطالعة في كتاب أو مجلّة أو جريدة. يجب أن يتوفر في كل مكان مكتبات: في البيت وفي المدرسة وفي المنطقة، ويجب أن يشجّع المعلم تلاميذه على القراءة والمطالعة في كل مكان سواء في موضوعات تتعلق في دراستهم أو بدينهم أو بالثقافة العامة الواسعة، وليكن المعلم قدوة صالحة لهم في هذا الذي يطلبه منهم، أي أنه يجب أن يطالع باستمرار ليتعلم المزيد ويقدّم للتلاميذ باستمرار الجديد، ولا يجوز له أبداً أن يحتّج بكونه كبيراً ومُثقفاً وواعياً وصاحب شهادة عالية وتجربة واسعة وعالية، ولذا فلا يحتاج إلى زيادة معرفة وعلم، إن هذه الحجّة تدلّ على الجهل لا على العلم وتدلّ على

الإستكبار على لا على التواضع، وأخطر الناس على الإطلاق هو رجل لا يعلم ولا يعلم بأنه لا يعلم.

٧٠ ـ إشرح أيها المعلم الدرس أيّاً كانت طبيعته وفي أي طور من أطوار التعليم بطريقة سهلة وواضحة ومبسّطة.

٧١ ـ إضرب الأمثلة من الواقع ـ في حدود الإمكان ـ لتسهيل مهمّة الفهم على التلاميذ، ولننتبه إلى أن ضرب الأمثلة عامل مساعد مهم جداً يزيد من إمكانية استيعاب التلاميذ للدروس ومن تعلّقهم بمن يقدّم هذه الدروس.

٧٢ ـ عليك أن تترك الفرصة الكافية للتلميذ حتى يفكّر في حلّ التمرين أو الإجابة عن السؤال، واترُك المبادرة في الجواب له هو في الدّرجة الأولى وتولّى أنت التوجيه فقط.

٧٣ ـ عندما تكلّف التلميذ بالصعود إلى السبورة، قلّل من التدخّل ـ ما استطعت ـ في حلّ التمرين مع التلميذ، حتى يكون انتفاع التلميذ بالحل أعظم، صحيح أن الوقت بهذه الطريقة يمكن أن يضيع بدون أن ننتبه ويضيع على حساب التلاميذ، لكن على المعلم أن يحاول التوفيق بين المحافظة على الوقت من جهة وترك مبادرة الحل والجواب للتلميذ من جهة أخرى.

٧٤ ـ إذا أخطأ التلميذ فصحّح له الخطأ بدون تجريح ولا سخرية، وكلمات من المعلم مثل: «أنت حمار» و«أنت حيوان» «وأنت غبي وأحمق» و«من الذي لا يعرف أن يجيب على ما عجزت أنت عنه» و«الذي لم يدخل المدرسة نهائياً هو بكل تأكيد أعلم منك»... وغيرها، كل هذه الكلمات لا يجوز أن تقال سواء من الناحية الشرعية أو القانونية أو حتى من ناحية الذوق السليم.

٧٥ ـ حاول أيّها الأستاذ أن لا تنظر إلى الكتاب أثناء تقديم الدروس أمام التلميذ، إلا إذا اضطررت إلى ذلك.

٧٦ ـ على المعلم أن يُراقب دفاتر التلاميذ بين الحين والآخر، وأن يُعطي على ذلك علامات خاصة، ويُجازي من أحسن الاهتمام ويُعاقب بالطريقة المناسبة من أساء.

● المحور الثّالث عشر

إدارة الصّف

تعتبر إدارة الصف المدرسي عنصراً هاماً من عناصر العملية التعلمية للمعلم، وإن المعلم الذي لا يستطيع إدارة صفه لا يستطيع إدارة شيء آخر، فالحكم على إنجازات المعلمين في أدائهم لعملية التعليم مرتبط بإدارة الصف وضبطه. فهناك علاقة وثيقة بين مفهوم إدارة الصّف وضبطه من خلال تركيزالإدارة على استغلال كل طاقات التلاميذ بشكل عام وكذلك من خلال كون الوقت مورداً نادراً لا يمكن تراكمه أو إيقافه. وبالتالي يفترض أن يُستغلّ بشكل فعّال لتحقيق الأهداف المحددة في الفترة الزمنية المعيّنة لذلك.

إدارة الصف فن لا يجيده غير الموهوبين من المعلمين، تبرز فيه شخصية المعلم وتظهر قدرته في تطبيق الأساليب التربوية الصحيحة. والإدارة فن يكتسب بالمران والتجربة غير أن لاستعداد المعلم دوراً في إجادته وإتقانه، إذ نرى عدداً من المعلمين ممن أمضوا سنوات طويلة في عملية التعليم لا يزالون غير قادرين على إدارة صفوفهم بشكل صحيح.

والعجز في إدارة الصف يبدو في عدم استطاعة المعلم إثارة الرغبة في نفوس طلابه إلى الدرس الذي يلقيه، وفي غفلته عن مراقبتهم، وفي عدم اهتمامه بالنظام، وعدم التزامه جانب العدالة في معاملة الجميع، كما يبدو

في اتباعه مختلف وسائل الترهيب في ضبطهم فيدخل الصف وفي يمناه عصا، وتحت إبطه الأيسر دفتر العلامات.

الإدارة الصفية ذات أهمية خاصة في العملية التعليمية لأنها تسعى إلى توفير وتهيئة جميع الأجواء والمتطلبات النفسية والاجتماعية لحدوث عملية التعلم بصورة فعالة.

فالتعليم في رأي البعض هو ترتيب وتنظيم وتهيئة جميع الشروط التي تتعلق بعملية التعليم سواء تلك الشروط التي لم تتصل بالمتعلم وخبراته واستعداداته ودافعيته، أم تلك التي تشكل البيئة المحيطة بالمتعلم في أثناء حدوث عملية التعلم.

إن هذه الشروط والأجواء تتصف بتعدد عناصرها وتشابكها وتداخلها وتكاملها مع بعضها.

■ مفهوم الإدارة الصفية:

أخذت إدارة الصف مدلولات ومفاهيم متعددة فهناك من يعرّفها أنها:

مجموعة النشاطات التي يقوم بها المعلم لتأمين النظام في غرفة الصف والمحافظة عليه. ويلاحظ في هذا التعريف أنه يقوم على أساس تركيز مهمة الإدارة الصفية في المعلم وينظر إلى الإدارة على أنها موجهة نحو حفظ النظام الصفي فقط. فهو تعريف يستند على الفلسفة التسلطية في الإدارة من جهة وهو محدود في مضمونه من جهة أخرى.

أما التعريف الآخر فيرى أن الإدارة الصفية هي: «مجموعة من النشاطات التي يؤكد فيها المعلم على إباحة حرية التفاعل للتلاميذ في غرفة الصف».

وتبين من هذا التعريف أنه يأخذ الاتجاه الفوضوي في الإدارة الذي

يؤمن بإعطاء الحرية المطلقة للتلاميذ في غرفة الصّف وهو اتّجاه متطرّف. أمّا من وجهة نظر أصحاب المدرسة السلوكية في علم النفس فإن إدارة الصف تتمّل مجموعة من النشاطات التي يسعى المعلم من خلالها إلى تعزيز السلوك المرغوب فيه لدى التلاميذ ويعمل على إلغاء وحذف السلوك غير المرغوب فيه لديهم.

وهناك تعريف يرى أن الإدارة الصفية تمثّل مجموعة من النشاطات التي يسعى المعلم من خلالها إلى خلق وتوفير جو صفي تسوده العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ أنفسهم داخل غرفة الصف، وبذلك يمكن تحديد

مفهوم إدارة الصف على أنها تلك العملية التي تهدف إلى توفير تنظيم فعال، وذلك من خلال توفير جميع الشروط اللازمة لحدوث التعلم لدى التلاميذ بشكل فعّال.

■ أهمية الإدارة الصّفية:

يمكن تحديد أهمية الإدارة الصفية في العملية التعلمية من خلال كون عملية التعليم الصفي تشكل عملية تفاعل إيجابي بين المعلم وتلاميذه، ويتم هذا التفاعل من خلال نشاطات منظمة ومحددة تتطلب ظروفاً وشروطاً مناسبة تعمل الإدارة الصفية على تهيئتها، كما تؤثّر البيئة التي يحدث فيها التعلم على فعالية عملية التعلم نفسها، وعلى الصحة النفسية للتلاميذ، فإذا كانت البيئة التي يحدث فيها التعلم بيئة تتصف بتسلط المعلم، فإن هذا يؤثّر على شخصية تلاميذه من جهة، وعلى نوعية تفاعلهم مع الموقف التعليمي من جهة أخرى.

ومن الطبيعي أن يتعرّض الطالب داخل غرفة الصف إلى منهاجين:

أحدهما أكاديمي والآخر غير أكاديمي، فهو يكتسب اتجاهات مثل الإنضباط والمحافظة على النظام، وتحمّل المسؤولية والثقة بالنفس، وأساليب العمل التعاوني وطرق التعاون مع الآخرين، واحترام الآراء ومشاعر الآخرين. إن مثل هذه الاتجاهات يستطيع التلميذ أن يكتسبها إذا ما عاش بأجوائها وأسهم في ممارستها وهكذا فمن خلال الإدارة الصفية يكتسب التلميذ مثل هذه الاتجاهات في حالة مراعاة المعلم لها في إدارته لصفه.

وخلاصة القول أنه إذا ما أُريد للتعليم الصفي أن يحقق أهدافه بكفاية وفاعلية فلا بدّ من إدارة صفية فعالة.

▪ المجالات الهامة للإدارة الصفية:

إن المعلم الجيد هو المعلم الذي يهتم بإدارة شؤون صفه من خلال ممارسته للمهمات التي تشتمل عليها هذه العملية بأسلوب ديمقراطي يعتمد على مبادىء العمل التعاوني والجماعي بينه وبين تلاميذه في إدارة هذه المهمات التي يمكن أن تكون أبرز مجالاتها على النحو التالي:

أولاً: التخطيط للدرس:

التهيؤ للدرس والإعداد له ذهنياً قبل الوقوف أمام الطلاب أمر في غاية الأهمية ووسيلة من وسائل ضبط الصف لأن الفشل والإخفاق سيلازمان المعلم الذي يدخل الصف قبل أن يتهيأ للموضوع الذي يروم تدريسه، ويظهر الفشل والإخفاق: تعثّر أداء المعلم تعثراً يستلفت نظر الأذكياء من الطلاب إلى نواحي قصوره وضعفه، كأن يغيب عن ذهنه بعض نقاط الموضوع، أو أن يفتقد عنصر الإبداع، أو عدم ربطه الأفكار ببعضها أو الإسهاب في عنصر على حساب آخر ليُفاجأ أخيراً بانتهاء زمن الحصة.

ثانياً: توفير الجوّ المناسب للدرس:

جوّ الدرس يكاد يكون مقياساً لنجاح المعلم في إدارة صفه، يظهر ذلك واضحاً في إقبال الطلاب على الدرس ومتابعتهم للمعلم، أو في انصرافهم وعصيانهم، وفي ما يعلو وجوههم من طلاقة وبشر، أو ما يغشاها من سأم وضجر.

فحين يكون المعلم خفيف الظل، حاضر الذهن، نجد طلابه مندمجين بالدرس لا يشعرون بالوقت، وإن يكن غير ذلك نجدهم خاملين متصرفين.

وما على المعلم إذا أراد تهيئة جو مناسب لطلابه إلاّ أن يراعي أنماطاً أهمّها:

١ ـ **الحالة العامة للفصل**: من الضروري أن يلاحظ المعلم تهوية الفصل وإضاءته ونظافته ونظام المقاعد مع بداية كل درس، فكلما جادت حالة الفصل راق جوه وشجع على العمل ومن المستحسن أن يقوم المعلم نفسه ببعض الأعمال، كأن ينحني لرفع ورقة ملقاة لافتاً نظر طلابه إلى ضرورة المحافظة على النظافة، ضارباً لهم في نفسه أحسن الأمثال.

٢ ـ **النظام**: على المعلم أن يُعوّد طلابه دخول الصف والخروج منه بانتظام، وطلب الإذن قبل الكلام، وعدم السماح بالحديث لأكثر من شخص في وقت واحد، وجمع الدفاتر وتوزيعها بهدوء.... الخ. ولا يعني اهتمامنا بهذه المهارة أن نطالب بأن يصمت جميع الطلاب مركزين أعينهم عل وجه المعلم، لكننا نقصد أن يهيء المعلم الجو المناسب للموقف التدريسي، فيوفّر الهدوء والانتباه عندما يتكلم، ويوفرّهما أيضاً عندما يتكلم أحد الطلاب بإذن منه، بينما يستمع الآخرون.

٣ ـ **البشاشة**: من المسلّم به أن طلاقة المحيا لها أثر لا يُنكر في

استهواء النفوس واجتذاب القول والقلوب، فوجه الإنسان يترجم مشاعره وأفكاره، فعلى المعلم أن يُعير البشاشة كل أهمية واعتبار، فيدخل الصف منشرح الصدر بادي النشاط، يكلم طلابه بلطف ويحاورهم بأدب، مُعمّماً الهدوء والطمأنينة، ومُبعداً كل ما من شأنه إثارة الخوف والإضطراب، كي يُقبلوا على الدرس بشوق ويتمكنوا من تلقي ما يدور في الصف.

٤ ـ **التشويق**: عامل التشويق يُضفي على الصف البهاء والفعالية، فيزيد تعلق الطلاب بالدرس، ويزيد رغبة المعلم بالتدريس، إضافة إلى أن درجة التعلم تتوقف على قوة هذا العامل، ولإثارة عامل التشويق في نفوس الطلاب طرائق شتى منها:

أ ـ إستخدام وسائل الإيضاح.

ب ـ تقسيم الطلاب إلى مجموعات متنافسة.

ج ـ إرسال الطرفة الملتزمة والنكتة المهذبة في حينها.

د ـ إلقاء الطلاب للموضوع إلقاء يجسّد المعنى.

هـ ـ تمثيل بعض الفقرات كأن يكون أحد الطلاب دائناً والآخر مديناً أو يكون أحدهم فعلاً والثاني إسماً والثالث حرفاً.

ثالثاً: ضبط الطلاب:

قدرة المعلم على إدارة الصف تبرز من خلال سيطرته على الطلاب، حيث تبين مدى تأثير شخصيته في الهيمنة على الدرس، وقد دلّت الدراسات على أن قسماً كبيراً من المعلمين يخفق في حياته العملية من جراء عجزه عن إدارة صفه وحفظ النظام فيه، وأثبت البحث العلمي أن هذه المقدرة أهم عامل في نجاح المعلم.

ومما يعين المعلم على السيطرة على الصف ما يلي:

١ ـ **وقوف المعلم**: يشرح المعلم درسه واقفاً، ولا يُحسن أن يجلس أو يتجول بين الطلاب إلا نادراً، لأنه إن جلس ساد الهرج والمرج وأفلت من يده الزمام، وإن تجوّل كثيراً حالت حركته دون تركيز الطلاب، وفسح المجال أمام بعضهم للعبث والمخالفة.

على المعلم أن يقف وقفة معتدلة بكل حرية، وله أن يتنقل من مكانه كلما دعت لذلك الحاجة والأفضل أن يكون وقوفه في إحدى الزاويتين الأماميتين لأنه إن وقف في مكان غيرهما تعذّر عليه رؤية الجميع.

٢ ـ **صوت المعلم**: يجب أن يكون صوت المعلم معتدلاً، لا هو بالعالي الصّارخ، ولا الخافت غير المسموع، كما يجب أن يكون سهلاً لا لكنة فيه ولا تعقيد خالياً من كل عيب في الإبانة والنطق والتعبير. وعليه ألا يرسل صوته على وتيرة واحدة طوال الدرس. بل يجعله مناسباً لمقتضى الحال، ليعلو تارة وينخفض أخرى، ويشتدّ حيناً ويلين حيناً، كي يثير انتباه السامعين، ويدفع عنهم الملل والخمول.

٣ ـ **الثواب والعقاب**: المعلم الناجح هو الذي يجعل لثوابه أو عقابه قيمة، ولا قيمة لأي منهما إن لم يهذب سلوك الطالب. أما توجيه المثوبة والعقوبة جزافاً فلن يقدّم شيئاً بل سيؤخر. كما أن توجيه العقاب يجب أن يكون المرحلة الأخيرة التي يضطر إليها المعلم بعد أن يكون قد أعياه النصح والتوجيه، وبادت محاولات الثواب بالفشل، شريطة ألا تكون العقوبة بدنية وألا تمسّ كرامة الطالب.

ومن طرائق العقاب التي تسعى إلى الإصلاح:

- النّصح المستمر.
- التّحذير.
- التّأنيب.

- الحرمان من الإمتيازات.

- التّوبيخ على انفراد.

- الإحالة لإدارة المدرسة.

- إستدعاء وليّ الأمر.

ويجب أن يتذكّر المعلّم أنّ التّلاميذ مختلفون في أمزجتهم وطباعهم، فهذا تكفيه الإشارة البسيطة، وغيره الإرشاد أو التقريع، مما يدعونا لمعرفة طباعهم لنختار الطريقة المناسبة لكل منهم. وهناك بعض المعلمين يتخذ خصم العلامات وسيلة من وسائل السيطرة على الصف، وهي طريقة غير مجدية ولا عادلة، نظراً للنتائج السيئة التي تنجم من إتباعها وأبرزها رغبة الطلاب عن الدرس وإضمارهم الكره للمعلم.

■ عملية التّفاعل الصّفي:

تمثّل عملية التعليم عملية تواصل وتفاعل دائم ومتبادل ومثمر بين المعلم وتلاميذه أنفسهم، ونظراً لأهمية التفاعل الصفي في عملية التعليم، فقد احتل هذا الموضوع مركزاً هاماً في مجال الدراسات والبحث التربوي، وقد أكدت الكثير من الدراسات على ضرورة إتقان المعلم مهارات التواصل والتفاعل الصفي، والمعلم الذي لا يتقن هذه المهارات يصعب عليه النجاح في مهماته التعليمية ويمكن القول بأن نشاطات المعلم في غرفة الصف هي نشاطات لفظية، ويصنّف البعض الأنماط الكلامية التي تدور في غرفة الصّف في كلام تعلمي وكلام يتعلق بالمحتوى، وكلام ذي تأثير عاطفي، ويستخدم المعلم هذه الأنماط لإثارة اهتمام التلاميذ للتعلم ولتوجيه سلوكهم وتوصيل المعلومات.

وصنّف البعض الآخر السّلوك الصّفي داخل الصف إلى:

أ ـ كلام المعلم.

ب ـ كلام التلميذ.

كما صنّف كلام المعلم إلى:

أ ـ كلام مباشر.

ب ـ كلام غير مباشر.

ـ فالكلام المباشر هو الذي يصدر عن المعلم، دون إتاحة الفرصة أمام التلميذ للتعبير عن رأيه فيه، أي أن المعلم هنا يحدّ من الحرية للتلميذ، ويكبح جماحه ويمنعه من الإستجابة وهذا المعلم يمارس دوراً إيجابياً ويكون دور التلميذ سلبياً. ومن أنماط هذا الكلام: التعليمات التي تصدر عن المعلم للتلاميذ.

ـ أما كلام المعلم غير المباشر فيضم تلك الأنماط التي تتيح الفرصة أمام التلاميذ للإستجابة والكلام بحرية داخل غرفة الصف وذلك حين يستخدم المعلم أنماطاً كلامية مثل ما رأيكم؟ هل من إجابة أخرى؟

وقد قسم كلام التلاميذ إلى قسمين:

ـ قد يكون كلامهم، استجابة لسؤال يطرحه المعلم عليهم.

ـ وقد يكون الكلام صادراً عن التلاميذ.

وهناك حالة أخرى يطلق عليها حالة التشويش والفوضى حين ينقطع الإتصال بين الأطراف المتعددة داخل غرفة الصف.

وفيما يلي أصناف التفاعل اللفظي الصفي في التصنيف الأخير:

أ ـ كلام المعلم الغير المباشر:

يأخذ كلام المعلم ذو الأثر الغير المباشر الأنماط الكلامية التالية:

١ ـ يتقبل المشاعر: وذلك حين يتقبل المعلم مشاعر التلاميذ

ويوضحها لهم دون إحراج، سواء أكانت مشاعر إيجابية أم سلبية، فلا يهزأ المعلم بمشاعر التلاميذ وإنما يتقبلها ويقوم بتوجيهها.

٢ ـ يتقبّل أفكار التّلاميذ ويشجعها: يستخدم أنماطاً كلامية من شأنها أن تؤدي إلى توضيح أفكار التلاميذ وتُسهم في تطويرها.

٣ ـ يطرح أسئلة على التلاميذ: غالباً ما تكون هذه الأسئلة من نمط الأسئلة التي يمكن التنبؤ بإجابتها، وبالتالي يطلق عليها الأسئلة الضيقة أي محدودة الإجابة ولا تتطلب استخدام مهارات التفكير العليا.

٤ ـ يطرح أسئلة عريضة: وهي تلك الأسئلة التي تتطلب الإجابة عنها استخدام مهارات تفكيرية مختلفة كالتحليل والتركيب والاستنتاج والتقويم، والتي يعبر التلاميذ فيها عن أفكارهم واتجاهاتهم ومشاعرهم الشخصية.

ب ـ كلام المعلّم المباشر:

ويأخذ كلام المعلم المباشر أنماطاً مختلفة فهو:

١ ـ يحاضر ويشرح: ويتضمن هذا النمط الكلامي قيام المعلم بشرح المعلومات أو إعطائها، فالمعلم هنا يتكلم والتلاميذ يستمعون وبالتالي فإن تفاعلهم يتوقف عند استقبال الحقائق والآراء والمعلومات.

٢ ـ ينتقد أو يعطي توجيهات: ويتضمن هذا النمط قيام المعلم بإصدار الإنتقادات أو التوجيهات التي يكون القصد منها تعديل سلوك المتعلمين، وبالتالي فإن المعلم يصدر التعليمات والتوجيهات والتلاميذ يستمعون.

ويتضّح إن تفاعل التلاميذ في النّمطين السّابقين هو تفاعل محدود جداً.

أمّا بالنسبة لكلام التّلميذ فيأخذ الأشكال التالية:

أ ـ استجابات التلاميذ المباشرة: ويقصد بها تلك الأنماط الكلامية

التي تظهر على شكل استجابة لأسئلة المعلم الضيقة واستجابتهم السلبية أو استجابتهم الجماعية.

ب ـ استجابات التلاميذ غير المباشرة: ويقصد بها تلك الأنماط الكلامية التي تأخذ شكل التعبير عن آرائهم وأفكارهم وأحكامهم ومشاعرهم واتجاهاتهم.

ج ـ مشاركة التلاميذ التلقائية: حيث يكون كلام التلاميذ في هذا الشكل صادراً عنهم ويبدو ذلك في الأسئلة أو الإستفسارات التي تصدر عن التلاميذ لمعلمهم، أي أنهم يأخذون زمام المبادرة في الكلام.

وقد أضاف بعض التربويين تصنيفهم لأنماط التفاعل اللفظي داخل غرفة الصف، وهو فترات الصمت والتشويش واختلاط الكلام حيث ينقطع التواصل والتفاعل ويأخذ هذا الشكل الأنماط التالية:

أ ـ الكلام الإداري: مثل قراءة إعلان أو قراءة أسمائهم.

ب ـ الصّمت: وهي فترات الصّمت والسّكوت القصيرة، حيث ينقطع التفاعل.

ج ـ التشويش: وهي فترات اختلاط الكلام حيث تدب الفوضى في الصف ويصعب فهم الحديث أو متابعة أو تمييز الكلام الذي يدور.

ويمكن القول أن التفاعل الصفي يتوقف على قدرة المعلم على تنظيم عملية التفاعل وذلك باستخدامه أنماطاً كلامية وخاصة تلك الأنماط الكلامية غير المباشرة. لأنها تؤدي إلى تحقيق تواصل فعّال بين المعلم والتلاميذ في الموقف التعليمي.

ومن أهم هذه الأنماط الكلامية ما يلي:

١ ـ أن ينادي المعلم تلاميذه بأسمائهم.

٢ ـ أن يستخدم المعلم الألفاظ التي تشعر التلميذ بالاحترام أو التقدير مثل: من فضلك ـ تفضل ـ شكراً ـ أحسنت.

٣ ـ أن يتقبّل المعلّم آراء وأفكار التّلاميذ ومشاعرهم، بغضّ النّظر عن كونها إيجابية أو سلبية.

٤ ـ أن يُكثر المعلم من إستخدام اساليب التعزيز الإيجابي الذي يشجع المشاركة الإيجابية للتلميذ.

٥ ـ أن يستخدم المعلم أسئلة واسعة عريضة وأن يقلل من الأسئلة الضيقة التي لا تحتمل إلا الإجابة المحدودة مثل لا أو نعم أو كلمة واحدة محدودة وإنما عليه أن يُكثر من الأسئلة التي تتطلب تفكيراً واسعاً واستثارة للعمليات العقلية العليا.

٦ ـ أن يستخدم النقد البنّاء في توجيه التلاميذ، وينبغي أن يوجّه المعلم النقد لتلميذ محدود وعليه أن لا يعمّم.

٧ ـ أن يعطي التلاميذ الوقت الكافي للفهم وأن يتحدث بسرعة مقبولة وبكلمات واضحة تتناسب مع مستويات تلاميذ.

٨ ـ أن يشجّع التلاميذ على طرح الأسئلة والإستفسار.

ولا بدّ من الإشارة إلى أمر هام لا يجوز إغفاله عند الحديث عن الأساليب الفعّالة لتشجيع التلاميذ على التفاعل في الموقف التعليمي، وهذا الأمر يتعلق بوسائل الإتصال غير الكلامية مثل حركات المعلم وإشاراته وتعابير وجهه.

فينبغي على المعلم أن لا يصدر أي حركة أو إشارة من شأنها أن تُشعر التلميذ بالإستهزاء أو السخرية أو الخوف، لأن هذا يؤدي إلى عدم تشجيعه على المشاركة في عملية التفاعل الصفي.

* أنماط غير مرغوب فيها لأنها لا تشجع على حدوث التفاعل الصفي:

١ ـ استخدام عبارات التهديد والوعيد.

٢ ـ إهمال أسئلة التلاميذ واستفساراتهم وعدم سماعها.

٣ ـ فرض المعلم آراءه ومشاعره الخاصة على التلاميذ.

٤ ـ الإستهزاء أو السخرية من أي رأي لا يتفق مع رأيه الشخصي.

٥ ـ التشجيع والإثابة في غير مواضعها ودونما استحقاق.

٦ ـ استخدام الأسئلة الضيقة.

٧ ـ إهمال أسئلة التلاميذ دون الإجابة عليها.

٨ ـ إحتكار الموقف التعليمي من قبل المعلم دون إتاحة الفرصة للتلاميذ للكلام.

٩ ـ النقد الجارح للتلاميذ سواء بالنسبة لسلوكهم أم لآرائهم.

١٠ ـ التسلّط بفرض الأراء أو إستخدام أساليب الإرهاب الفكري.

على أية حال وعلى الرغم من أهمية كل الأمور السابقة وضرورتها فلا بدّ من وجود المعلم القادر على فهم التلاميذ والتعامل معهم ورعاية شؤونهم الصحية والنفسية والاجتماعية والتربوية، وفهم البيئات الاجتماعية التي تحيط بهم، ومساعدتهم على التكيف الاجتماعي.

● **المحور الرّابع عشر**

الدّافعية نحو التّعلّم

يعيش الإنسان حياةً مليئةً بالنشاط والعمل والحركة، وفي كل نشاط أو عمل يقوم به الإنسان يقصد فيه الوصول إلى هدف معيّن أو بلوغ غاية يسعى إليها. فالتلميذ يذهب إلى المدرسة بقصد التعلم والتحصيل والنجاح والحصول على شهادة دراسية، والمعلم يذهب لأداء عمل مكلّف به والحصول على مكافأة مادية وتقدير معنوي إذا شعر أن التلامذة قد تعلموا شيئاً وأنهم يحبونه ويحبون دروسه ومادته، وينطبق نفس الشيء على أي عمل آخر.

من هنا جاءت أهمية دراسة الدوافع والتي بدورها تساعد في عملية التعلم، حيث تمثّل دوافع السلوك منزلةً كبيرةً في علم النفس لأنها تمثّل الأسس العامة لعملية التعلم وطرق التكيّف مع العالم الخارجي، واكتساب الخبرات المختلفة، وتحقيق الأهداف والصحة النفسية للفرد، ويؤثّر تنظيم الدوافع وإشباعها على التنظيم العام للشخصية وتكيفها.

ودراسة الدوافع المختلفة يساعدنا في فهم الفرد لنفسه وغيره من الأفراد فهي تعرّفنا بالدوافع التي تحرّك الأفراد للقيام بأنواع السلوك المختلفة في الظروف والمواقف المختلفة، كما أننا يمكن أن نفسّر سلوك الآخرين في المواقف المختلفة وتفيدنا في التنبؤ بسلوك الإنسان في موقف

معيّن ومعرفتنا لدوافع الفرد يمكن استخدامها في توجيه سلوكه إلى طريق محدد، فحب الطفل للحلوى يمكن أن نستخدمه في تكليفه ببعض الأعمال لكي يحصل على الحلوى.

ويتوقف نجاح التلميذ في المدرسة على قدراته العقلية وعلى الدوافع والرغبات والميول، فقد يكون التلميذ ذكياً لا يرغب في الدراسة والإستذكار، وقد يتفوق تلميذ متوسط الذكاء لاهتمامه باستذكار دروسه، وهنا تقوم الدوافع بدور هام في عملية التعلم، حيث أنه لا يحدث تعلم دون دافع أو رغبة في التعلم، ولذلك وجب على المعلم أن يحاول استثارة دوافع التلميذ لكي يُقبل على الدراسة والتعلم.

■ مفهوم الدافعية:

يتطلب تحقيق الهدف بذل الجهد والنشاط من الفرد ومتابعة ذلك النشاط بجد واجتهاد، حتى يصل إلى هدفه النهائي، فإذا كان هدف التلميذ هو النجاح والحصول على الشهادة فعليه بذل الجهد والمواظبة في المدرسة والمذاكرة وفهم الدروس وأداء الإمتحانات بجد واجتهاد وعليه أيضاً أن يواصل أداء تلك الأنشطة باستمرار طوال حياته الدراسية.

وإذا أخفق أو قصّر في جزء منها، فقد لا يصل إلى غايته ويكون الهدف النهائي هو المحرك الأساسي لأدائه وأنشطته ولا يستطيع التلميذ تحقيق هدفه إلا إذا كانت لديه قوة تدفعه إلى إنجاز تلك الأنشطة وهذه القوة الدافعة للنشاط أوالسلوك هي التي تسمى الدافعية.

ويرتبط سلوك الإنسان بدوافعه وحاجاته المختلفة: فلكل سلوك هدف، وهو إشباع حاجات الإنسان. والحاجة هي حالة من التوتر أو عدم الإتزان تتطلب نوعاً من النشاط لإشباع هذه الحاجة ونتيجة لذلك التوتر الداخلي ينشأ الدافع الذي يحفز الإنسان للقيام بالسلوك.

والدوافع: حالات جسمية ونفسية داخلية تثير السلوك في ظروف معيّنة ومتواصلة حتى ينتهي إلى غاية معيّنة، فهو يستثير النشاط ويحدّد اتجاهه لتحقيق هدف معيّن.

كما يُعرّف الدافع بأنه عملية استثارة وتحريك السّلوك أو العمل والنشاط وتنظيمه وتوجيهه نحو الهدف، ويدلّ الدافع على العلاقة الديناميكية بين الفرد والبيئة المحيطة به، فهو الذي يستثير السلوك ويدفع الفرد للقيام بعمل معيّن لإزالة حالة التوتر وإشباع الحاجة، وتتمثّل وظيفة الدافع في جانبين:

أ ـ تنشيط السلوك.

ب ـ توجيه السلوك نحو هدف معيّن.

وهناك علاقة قوية بين تنشيط السلوك وتوجيهه، فالتنشيط يعني انتباه الفرد لشيء معيّن يؤدي إلى تحقيق الهدف والتوجيه يعني مواصلة النشاط أو السلوك نحو الهدف والمحافظة على ذلك الاتجاه حتى يتحقق الهدف، فالدافعية هي تكوين فرضي: أي لا يمكن ملاحظته، وإنما يُستنتج من الأداء الظاهر الصريح للكائن الحي أو من الشواهد السلوكية.

■ أنواع الدافعية:

الدوافع الأولية: ويُطبّق عليها الفطرية أو الوراثية، وأساس الدوافع الأولية يرجع إلى الوراثة التي تتصّل إتصالاً بحياة الإنسان وحاجاته الفسيولوجية الأساسية، وأهم أنواع هذه الدوافع دافع الجوع والعطش والأمومة والدافع الجنسي.

ويطلق عليها الدوافع المكتسبة أو الاجتماعية أو المتعلمة، وتنشأ نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة والظروف الاجتماعية المختلفة التي يعيش

فيها. وكل من هذه الدوافع له أثر على الإنسان ولا يمكن التقليل من أثر أي من هذه الدوافع على حساب الدوافع الأخرى.

▪ الدافعية وعلاقتها بالتعلم:

إذا كانت الدافعية وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية فإنها تعدّ من أهم العوامل التي تساعد على تحصيل المعرفة والفهم والمهارات وغيرها من الأهداف التي نسعى لتحقيقها مثلها في ذلك مثل الذكاء والخبرة السابقة، فالمتعلمون (الطلاب) الذين يتمتعون بدافعية عالية يتمّ تحصيلهم الدراسي بفاعلية أكبر في حين أن المتعلمين الذين ليس لديهم دافعية عالية قد يصبحون مثار شغب وسخرية داخل الصف.

هذا وتعّد الحاجات الأساسية دوافع قوية لدى الإنسان وهي تمثّل الطاقة التي توجه السلوك نحو غرض معيّن، علماً بأن السلوك المعقّد لا ينبعث عادة من حاجة واحدة، أي أن أساسه لا يكون حاجة واحدة، فمثلاً الطالب الذي يقوم بتحرير مجلة المدرسة قد يقضي وقتاً طويلاً في مطالعة الصحف وفي كتابة المقالات ويمضي في ذلك ساعات طويلة بعد المدرسة.

وهذا النشاط قد يكون مرتبطاً بإشباع عدة حاجات مثل الحاجة إلى النجاح والتقدير والحاجة إلى الشعور بالأهمية والحاجة إلى الاستقلال والحاجة إلى الإنجاز.

لذلك نجد أن المعلم (نتيجة لدوره العام في العملية التعلمية التربوية) يقوم بدور الوسيط في عملية إشباع وتحريك الدوافع لدى الطلاب.

ولا بدّ من الإشارة هنا إلى أن هناك مصادر متعددة لدافعية التعلم منها:

أ ـ مصادر خارجية كالمعلم أو إدارة المدرسة أو أولياء الأمور أو حتى الأقران، فقد يُقبل المتعلم على التعلم سعياً وراء إرضاء المعلم وكسب إعجابه أو إرضاءً لوالديه والحصول على تشجيع مادي أو معنوي منهما.

ب ـ مصادر داخلية: أي المتعلّم نفسه حيث يُقدم على التعلّم مدفوعاً برغبة داخلية لإرضاء ذاته سعياً وراء الشّعور بمتعة التّعلم وكسب المعارف.

ومن الدوافع الهامّة ذات العلاقة بالتعلم المدرسي:

ـ دافع الإنجاز: ويُعرّف بأنّه الرّغبة في النّجاح.

ـ دوافع الإنتماء: وتُعرّف بأنها الإقتراب والإستمتاع بالتعاون مع آخر يحبه أو يشبهه، والحصول على إعجاب وحب موضوع مشحون عاطفياً والتمسك بصديق والإحتفاظ بالولاء له.

ـ دافع الاستطلاع: إذا كان المُثير جديداً، فإنه يثير دافع الاستطلاع، ولكن إذا كانت الجِدّة تامة أو إذا عرض المُثير بشكل مفاجىء فقد يستثير الخوف أو الإحجام.

ـ دوافع التنافس والحاجة إلى التقدير: أثبتت التجارب أن الإنسان يزيد من مقدار الحب والتفاؤل حينما يتنافس مع غيره، وحينما يعرف أنه سيحصل على التقدير الاجتماعي بعد نجاحه وإنجازه.

▪ أثر الدافعية على التحصيل الدراسي:

كما عرضنا سابقاً إن الطلاب يختلفون في طرائق وأساليب الإستجابة للأنظمة التعليمية والمدرسية، فالبعض من المتعلمين يُقبل على الدراسة بشغف وارتياح وفاعلية عالية للتحصيل العلمي، والبعض الآخر يُقبل على الدراسة بتحفّظ وتردّد. والبعض يرفض أن يتعلم أي شيء يقدمه المعلم.

الأمر الذي يؤكد أهمية الدافعية في تفسير الفروق الفردية في التحصيل الدراسي بين الطلاب. من هنا يتبين أهمية الدوافع في سلوك الفرد بوجه عام، وفي مواقفه في التعلم المدرسي بوجه خاص.

■ انخفاض الدافعية للتعلم:

هو السلوك الذي يُظهر فيه الطّلاب شعورهم بالملل والإنسحاب وعدم الكفاية والسّرحان وعدم المشاركة في الأنشطة الصّفية والمدرسية. ومظاهر كثيرة:

١ ـ تشتُّت الانتباه.

٢ ـ الإنشغال بأغراض الآخرين.

٣ ـ الإنشغال بإزعاج الآخرين حيث يثير المشكلات الصفية.

٤ ـ نسيان الواجبات وإهمال حلّها.

٥ ـ نسيان كل ما له علاقة بالتعلم الصفي من مواد ومتطلبات من كتب ودفاتر وأقلام.

٦ ـ تدني المثابرة في الإستمرار في عمل الواجب أو المهمات الموكلة إليه.

٧ ـ إهمال الإلتزام بالتعليمات والقوانين الخاصة بالصف أو بالمدرسة.

٨ ـ كثرة الغياب عن المدرسة.

٩ ـ كره المدرسة، حتى أنه يشعر بعدم ملاءمة المقعد الذي يجلس عليه، وبالتذمر من كثرة المواد الدراسية وتتابع الحصص والإمتحانات.

١٠ ـ التأخر الصباحي والتسرب من المدرسة.

١١ ـ الفشل والتأخر التحصيلي نتيجة عدم بذل الجهد الذي يتناسب مع قدراته.

١٢ ـ عدم الاهتمام كثيراً بالمكافآت التي تُقدّم إليه.

■ أسباب مشكلة انخفاض الدافعية للتعلم:

أ ـ أسباب تعود إلى التلميذ نفسه:

١ ـ عدم توفّر الاستعداد للتعلّم من ناحيتين: الأولى طبيعية كأن يكون في سن أقلّ من أقرانه فلا تتوفر لديه الاستعدادات اللازمة للتعلم أو أن نموّه بطيء بالمقارنة مع أقرانه. أما الثانية فخاصّة مثل عدم توفّر المفاهيم والخبرات القبلية الضرورية للتعلم الجديد.

٢ ـ عدم اهتمام الطالب بالتعلم أساساً بالإضافة إلى عدم وضوح ميوله وخطط مستقبله، حيث لا يدرك الطالب أهمية الإستمرار في التعلم، يهتم فقط بالمهنة التي تمنحه راتب مادي يعتاش منه بأسرع وقت ممكن.

٣ ـ غياب النماذج الحيّة الناضجة ليقلدها الطلبة ويستعين بها.

٤ ـ الشعور بالضغط النفسي نتيجة القيود والقوانين المفروضة عليه من الخارج.

٥ ـ عدم إشباع بعض الحاجات الأساسية مثل: المأكل والملبس.

ب ـ أسباب تتعلق بالأسرة:

١ ـ **توقعات الوالدين المرتفعة جداً أو الكمالية**: عندما تكون توقعات الوالدين مرتفعة جداً فإن الأطفال يطوّرون خوفاً من الفشل ويسجلون ضعفاً في الدافعية، وتُظهر الدراسات أنه قد يظهر لدى الأطفال نقص في الدافعية إلى تعلم مهارات القراءة نتيجة لضغط الأمهات الزائد المتعلق في التحصيل.

٢ ـ **التوقعات المنخفضة جداً**: قد يقدّر الآباء أطفالهم تقديراً منخفضاً وينقلون إليهم مستوى طموح متدنٍ، والآباء في هذه الحالة لا يشجعون الطفل على التحضير وبذل الجهد والأداء الجيد في الإمتحانات لأنهم يعتقدون بأنه غير قادر على ذلك.

٣ ـ **عدم الاهتمام**: قد يستغرق الآباء في شؤونهم الخاصة ومشكلاتهم فلا يعبّروا عن أي اهتمام بعمل الطفل في المدرسة، أضف إلى ذلك السهر الطويل في غياب الرقابة المنزلية التي تؤدي إلى التأخر الصباحي.

٤ ـ **الصراعات الأسرية أو الزوجية الحادة**: قد تشغل المشكلات الأسرية الأطفال ولا تترك لديهم رغبة للنجاح في المدرسة ويمكن أن تؤدي المشاجرات الحادة أو التوتر المرتفع إلى طفل مكتئب يفتقد لأي ميل للعمل المدرسي، كما أن هذا الطفل لا توجد لديه دافعية لإرضاء الوالدين اللذين يدركهما كمصدر للتوتر بالنسبة له.

٥ ـ **النبذ أو النقد المتكرر**: يشعر الأطفال المنبوذون باليأس وعدم الكفاءة والغضب فيستخدمون الضعف والإهمال كطريقة للإنتقام من الوالدين خاصة إذا تعرض الأطفال إلى المقارنة بالأقران والأقارب الناجحين بشكل مفرط ومؤذٍ.

٦ ـ **الوضع الاقتصادي والاجتماعي (تدني دخل الأسرة بشكل كبير)**: انهماك ربّ الأسرة في تحصيل «لقمة العيش» وبالتالي هو لا يتابع أولاده في المدارس، فبعض الآباء لا يعرف ابنه في أي صف ولا يطلع على شهادة ابنه.

الوضع الاقتصادي يسبّب إحباطاً للطالب وأهله، ومن جانب آخر فإن الوضع الراهن يثبط من عزيمة الطالب لمتابعة تعليمه، فيسعى جاهداً

للإلتقاط بأول فرصة عمل للخروج من أزمته الاقتصادية أو لمساعدة أهله في سَد حاجاتهم اليومية.

ج ـ أسباب تتعلق بالمجتمع المدرسي:

للمدرسة دورٌ هامٌ في تقوية أو إضعاف دافعية الطفل للدراسة، فالمدرسة أحياناً لا تلبي حاجات الأطفال أو ميولهم الخاصة، وقد لا يجدون في المدرسة ما يجذب انتباههم ويشدّهم إليها مما يؤدي إلى انخفاض دافعيتهم للتعلم.

١ ـ البيئة المدرسية: تحمل البيئة المدرسية بدءاً من المبنى المدرسي نفسه جزءاً من المسؤولية، علاوة على توجيه أصابع الإتهام إلى النظام المدرسي بما يضمّه من جدول حصص، وكثرة تقويمات وتتابع امتحانات وتقادم أساليب، وانعدام هامش الحرية أمام طلابنا في ممارسة الأنشطة أو إبداء الرأي في هذا النظام وأساليبه وبالإضافة إلى رتابة الجو المدرسي وإحساس الطالب بأنه في سجن داخل أسوار ورقابة.

مما يجعلها من أبرز أسباب تدني الدافعية لدى الطلاب في التحصيل الدراسي.

د ـ ممارسات المعلمين:

يُعدّ المعلم الوسيط التربوي المهم الذي يتفاعل مع الطلبة أطول ساعات يومهم، ولذلك يستطيع إحداث تغيّرات وتعديلات في سلوكهم أكثر من أي شخص آخر، ويُؤمل أن يكون فاعلاً، نشطاً، مخططاً، منظماً، مسهلاً، ومثيراً لدافعيتهم للتعلم. إلا أن هناك بعض الممارسات التي يقوم بها بعض المعلمين فتُسهم في تدني الدافعية ومنها:

١ ـ عدم كشف المعلم عن استعدادات الطلبة للتعلم في كل خبرة يقدمها لهم.

٢ ـ عدم تحديده للأهداف التعليمية التي يريد منهم تحقيقها.

٣ ـ إغفاله تحديد أنواع التعزيزات التي يستجيبون لها حتى يتسنى تفعيل هذه الممارسة لتغذية المتعلم.

٤ ـ إهمال نشاط الطلبة وحيويتهم وفاعليتهم، والتركيز على الخبرات بوصفها محوراً للاهتمام للمتعلم.

٥ ـ جمود وجفاف في غرفة الصف، سواء بالنسبة للمظهر العام أم بالنسبة لإدارة الصف

٦ ـ جمود المعلم في الحصة، وسلبيته وغياب التفاعل الحيوي بينه وبين الطلبة

٧ ـ إهمال بعض المعلمين أساليب تعلم الطلبة المختلفة والمتباينة، وتعليمهم بأسلوب واحد فقط، وهو ينبع مما يراه المعلم، وغالباً ما يكون أسلوب التلقين والحفظ.

٨ ـ إستخدام العلامات أسلوباً لعقاب الطلبة، مما يسبب تدني علاماتهم.

٩ ـ استخدام أنواع قاسية من العقاب كالضرب الشديد

١٠ ـ التركيز على الدرجات بدلاً من الأفكار واستفادة الطلاب

١١ ـ عدم اتباع المعلم أساليب تعليم وتعلم تثير تفكير الطلبة، وحب استطلاعهم

١٢ ـ سيطرة المزاجية على تصرفات بعض المعلمين مع الطلبة

١٣ ـ قلة استخدام الوسائل التعليمية التي تثير الحيوية في الصف.

١٤ ـ إن تدني المستوى العلمي للمعلم ونقص الخبرة لديه يؤثر سلباً على كفايته التعلمية، ولا يمكن بطبيعة الحال تجاهل هذه الخبرة في مجال اهتمام المعلم بتعزيز دافعية التلاميذ

هـ ـ الممارسات الصّفية الخاصّة بالطّلبة او سلوكهم:

١ ـ الجوّ الصّفّي وما يسوده من علاقات ودية أو محايدة أو عدائية بين الطلبة، وبالتالي يصبح الجو الصفي العدواني منفراً من التعلم أو البقاء في الصف أو المدرسة.

٢ ـ التباين الشديد بين الطلبة في مستوياتهم التّحصيلية أو الاقتصادية.

٣ ـ التباين بينهم في أعمارهم وأجناسهم.

٤ ـ التنظيم الصفي الذي يُقيِّد الطالب ويَحول دون تحركه.

٥ ـ إكتظاظ الطلبة في الصف مما ينعكس سلباً على التعامل مع الطلبة وتحسّس مشكلاتهم.

و ـ أسباب تتعلق بالبيئة الخارجية للطفل:

ـ **الوضع الاقتصادي والاجتماعي**: لوحظ أن هذا النوع من الشكل (الوضع الاقتصادي والاجتماعي) يُلقي بظلاله على المشاكل الأخرى.

إذ أن معظم المشاكل الأخرى تؤول بشكل أو بآخر إلى الوضع الاقتصادي الذي بدوره يُولّد وضعاً اجتماعياً متخلخلاً، وبالتأكيد سوف يؤثّر على دافعية الطلاب للتعلم.

ـ **وسائل الإعلام**: لها تأثيرات كبيرة على دافعية الطالب بسبب ما تعرضه من أفلام مشوّقة تجذب الطالب إليها فيتعلق بها كثيراً فلا يعد يهتم بما تقدمه له المدرسة، إضافة إلى انشغال التلميذ بمتغيّرات تطوّر وسائل الإعلام الحديثة (انترنت وغيرها) وعرض وسائل الإعلام لحالات نجاح باهر من أبناء جيل التلاميذ دون الاعتماد على التعليم (ستار أكاديمي، سوبر ستار...).

■ دور الآباء في الوقاية من انخفاض الدافعية عند الأبناء:

لا يقلّ دور الآباء عن دور المعلمين فيما يتعلق بارتفاع أو انخفاض الدافعية عند الأبناء كونهم (أيّ الآباء) أول من يقوم بالتعامل مع الطفل داخل المنزل وبالتالي يقومون بطريقة مباشرة أو غير مباشرة بغرس كثير من السلوكيات والإعتقادات وتعزيزها عند الأطفال سواء كانت إيجابية أو سلبية، لهذا يمكن القول أنه ينبغي على الأب دائماً أن يُشجّع لدى الطفل الشعور بالقدرة، إذ ينبغي أن يتشجّع الأطفال من عُمرٍ مبكّرٍ على المحاولة وعلى بذل أقصى جهدٍ مُستطاع وعلى تحمّل الإحباط ويتم إظهار التقبّل الأبوي للطفل من خلال الثقة به واحترامه والإصغاء إليه عندما يتحدث مع تجنّب الإنتقاد والسخرية فأساس الدافعية للتعلم مدى الحياة يبدأ من تقبّل الكبار للمحاولات التي يقوم بها الطفل للتعامل مع البيئة المحيطة به.

كذلك فإن الآباء مطالبون بوضع أهداف واقعية فلا ينظر الأب إلى الإبن كما ينظر هو لنفسه أو لغيره من أقرانه خاصة عندما يتعثّر باستمرار في الوصول إلى الأهداف المطلوبة، فالطفل غير الناضج أو الذي يعاني من صعوبات في التعلم لا يُنجز بالمستوى نفسه الذي يُنجز فيه الناضجون، ويؤدي ذلك بطبيعة الحال إلى ظهور ضعف الدافعية وفي مثل هذه الحالات يجب أن يتمّ تغيير توقعات الآباء من الطفل تغييراً أساسياً، فالأطفال غير الناضجين ممكن أن يحققوا نجاحاً أفضل إذا إلتحقوا بالمدرسة في عُمرٍ متأخرٍ عن المعتاد. وهنا يمكن القول أن على الآباء أن يكونوا واعين لمفهوم الاستعداد وهذا يتطلّب ألا تكون توقعاتهم من الطفل أعلى أو أدنى من اللازم.

■ إثارة دافعية الطلاب:

يبدو بعض الطلاب متحمّساً بصورة طبيعيّة للتعلّم، ولكن العديد منهم يحتاجون أو يتوقعون من معلميهم أن ينفخوا فيهم الروح، ويتحدّونهم

ويثيروهم: «التعلم الفعّال في الفصل يعتمد على قدرة المعلم على أن يحافظ على التشويق الذي يجلب الطالب إلى الحلقة الدراسية في المكان الأول».

مهما يكن مستوى الدافعية التي يأتي بها طلابك ـ أيها المعلم ـ إلى الفصل فإنها سوف تتحوّل إلى الأحسن أو الأسوأ عن طريق ما يحدث في غرفة الفصل.

ممّا لا شك فيه أنه لا توجد وصفة سحرية فريدة لإثارة دافعية الطلاب، هناك عدد من العوامل التي تؤثّر في إثارة دافعية الطلاب للعمل والتعلم:

- الاهتمام بمحتوى الموضوع.
- إدراك فائدته.
- الرّغبة العامة في الإنجاز.
- الثّقة بالنفس وتقدير الذات.
- الصّبر والمثابرة.

وبالطبع فإنه ليس كل الطلاب تُثار دافعيتهم بنفس المقادير والحاجات والرغبات، فبعض طلابك سيتم إثارة دافعيتهم عن طريق الإستحسان من الآخرين وبعضهم عن طريق التغلب على التحديات. وحتى نُشجّع الطلاب ليصبحوا متعلمين استقلاليين لديهم دافعية ذاتية نضع بعض الأساليب الإرشادية لرفع مستوى الدافعية عند الطلاب:

١ ـ التعزيز الإيجابي الفوري مثل تقديم المكافأة المادية والمعنوية التي تترك آثاراً واضحة لدى الطلاب منخفضي الدافعية، والمكافأة قد تكون من نوع الثناء اللفظي أو المادي.

٢ ـ توجيه انتباه الطالب منخفض الدافعية إلى ملاحظة نماذج (قدوة) من ذوي التحصيل الدراسي المرتفع وما حققوه من مكانه.

٣ ـ مساعدة الطالب في أن يدرك استطاعته النجاح بما يملكه من قدرات وإبداعات على تخطّي الجوانب السلبية والأفكار غير العقلانية التي قد تكون مسيطرة عليه.

٤ ـ تنمية ورعاية قدرات الطالب العقلية، مع السعي إلى زيادة إدراك أهمية التعلم كوسيلة للتقدم والإرتقاء ومن ثم التصرف في ضوء هذه القناعة وفق ما يناسب طبيعة المرحلة العمرية.

٥ ـ ضبط المُثيرات واستثمار المواقف وذلك بتهيئة المكان للطالب وإبعاده عن مشتتات الانتباه وعدم الإنشغال بأي سلوك آخر عندما يجلس للدراسة واستثمار المواقف التربوية بما يدعم عملية الدافعية.

٦ ـ إثراء المادة الدراسية بفاعلية وتوفير الوسائل والأنشطة المساعدة على ذلك.

٧ ـ تنمية وعي الطالب بأهمية التعلم.

٨ ـ إبراز أهمية النجاح في سعادة الفرد وفق الإستجابات الإيجابية.

٩ ـ تنمية الإبداعات وتشجيع المواهب.

١٠ ـ إيجاد حلول تربوية لمشكلات الطالب النفسية والصحية والأسرية... وما إلى ذلك.

١١ ـ تنمية البيئة الصفية بشكل إيجابي.

١٢ ـ إظهار المدرسة بالمظهر اللائق أمام الطلاب من قبل الأسرة.

١٣ ـ مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين عند التعامل معهم من قبل المعلمين والآباء.

١٤ ـ تقنين الثواب والعقاب إذ إن ذلك يؤثّر على دافعية التعلم إيجاباً أو سلباً.

١٥ ـ عدم لجوء المعلمين لأسلوب المقارنة بين المتعلمين خاصة الأخوة منهم.

١٦ ـ لا يكون الدافع نحو التعلم (الطموح) أكبر من قدرات وامكانيات المتعلم حتى لا يصاب بالفشل.

١٧ ـ عدم التدخل بشكل مباشر بفرض نوع التّعلّم ومستواه على الطّالب وخاصّة من مرحلة التخصص الجامعي.

ولإثراء الموضوع وزيادة فاعليته نضع بعض الإستراتيجيات العامّة التي يمكن أن يقوم بها المعلّم في إثارة دافعية الطّلاب:

١ ـ **إستفد من وجود حاجات للطلاب**: يتعلم الطلاب بصورة أفضل عندما تناسب مثيرات التعلم في الفصل براعتهم في تسجيل المساق الدراسي. بعض الحاجات التي يمكن أن يأتي بها طلابك إلى الفصل هي الحاجة إلى تعلّم شيء ما من أجل إتمام مهمّة خاصّة أو نشاط خاص، والحاجة لالتماس خبرات جديدة، والحاجة إلى مهارات كاملة، والحاجة للتغلّب على التّحديات والحاجة إلى أن يصبحوا مذهلين والحاجة للنجاح والعمل بصورة جيدة والحاجة للشعور بالمشاركة والتفاعل مع الناس الآخرين. التلاؤم مع هذه الحاجات يُعد مكافأة في حد ذاته، وهذه المكافآت تساند التعلم بفعالية أكبر من إعطاء الدرجات. صمّم مهمات في الأنشطة الصفية وأسئلة المناقشة لتحديد هذه الأنواع من الحاجات.

٢ ـ **إجعل الطلاب مشاركين فعالين في التعلم**: يتعلم الطلاب عن طريق العمل والشغل والكتابة والتصميم والإبداع والتحليل. تكبح السلبية دافعية الطلاب وفضولهم، إطرح أسئلة، لا تخبر الطلاب أي شيء وعندما

يكون بالإمكان سؤالهم، شجّع الطلاب على أن يقترحوا حلولاً لمشكلة أو يخمنوا نتائج تجربة. استخدم مجموعة عمل صغيرة، لاحظ - «المناقشة الهادئة» و«التعلم التعاوني» - باعتبارها طرقاً تؤكّد على المشاركة الإيجابية.

٣ - إسأل الطلاب أن يحللوا ما يجعل صفهم أكثر أو أقلّ دافعية.

٤ - احتفظ بتوقعات عالية ولكن واقعية لطلابك: أوضح الباحثون أن توقعات المعلم لها تأثير قوي على إنجاز الطالب، فإذا عملت وكأنك تتوقع من طلابك أن يكون لديهم دافعية ويعملون بجدّ ويهتمون بالمساق الدراسي، فإن المحتمل بصورة كبيرة أن يكونوا كذلك. ضع توقعات واقعية لطلابك عندما تضع مهمات أو تقدّم عروضاً أو تدير مناقشات أو تصنّف اختبارات. «الواقعي» في هذا السياق أن تكون معاييرك عالية بالقدر الكافي. ولتطوير الإندفاع نحو الإنجاز، يحتاج الطلاب أن يؤمنوا بأن الإنجاز ممكن، وهذا يعني أنك تحتاج أن تزوّد طلابك بفرص مبكرة للنجاح.

٥ - ساعد الطلاب على وضع أهداف العمل لأنفسهم: الفشل في الحصول على أهداف غير واقعية يمكن أن يحبط الطلاب ويثبط عزيمتهم. شجّع الطلاب على أن يركزوا على تحسنهم المتواصل وليس على مجرد درجاتهم في أي اختبار أو مهمة. ساعد الطلاب على تقويم تقدمهم عن طريق تشجيعهم على أن ينقدوا عملهم. وأن يحللوا مصادر قوتهم وأن يعملوا حتى في حالات ضعفهم.

٦ - أخبر الطلاب عمّا يحتاجونه للنجاح في مساقهم الدراسي: لا تدع طلابك يجاهدون في تصوّر ما هو المتوقع منهم. طمّن طلابك أن بإمكانهم أن يعملوا بصورة جيّدة في مساقك الدراسي، وأخبرهم بوضوح ما الذي يجب عليهم عمله حتى ينجحوا.

٧ ـ عزّز الدافعية الذاتية للطلاب: ألغِ الرسائل التي تعزّز قوتك كمعلم، أو تؤكّد على المكافآت الخارجية، فبدلاً من أن تقول: «أنا أطلب» أو «يجب عليك» أكّد قائلاً: «أعتقد أنّك سوف تجد» أو «سأكون مهتماً بتفاعلك».

٨ ـ ألغِ خلق الشعور بالتنافس بين الطلاب: التنافس ينتج عنه القلق الذي يتعارض مع المتعلم، قلّل من ميول الطلاب لمقارنة أنفسهم بالآخرين. فالطلاب يكونون أكثر انتباهاً ويظهرون استيعاباً أحسن وينتجون عملاً أكثر، ويكونون أكثر محبة لطريقة التعليم، عندما يعملون بطريقة تعاونية في مجموعات، أكثر منه عندما يتنافسون أفراداً.

احجم عن الإنتقادات العامة لإنجاز الطلاب وعن التعليقات أو الأنشطة التي تضع الطلاب ضد بعضهم البعض.

٩ ـ كن متحمّساً لموضوعك: حماس المعلم عامل حاسم في دافعية الطلاب. إذا أصبحت متبرماً أو فاتراً فإنّ طلابك سيكونون كذلك أيضاً. وبصورة نموذجية فإن حماس المعلم يأتي من الثقة والإستثارة حول المحتوى، والسعادة الحقيقية في التعليم. إذا وجدت نفسك غير مهتم بالمادة، ارجع بذاكرتك إلى ما جذبك إلى هذا المجال واحضر تلك التوقعات حول موضوع البحث إلى الحياة من أجل طلابك. أو تحدّ نفسك كي تبتكر أكثر الطرق إثارة في تقديم المادة، مهما يبدو لك من عدم وضوح المادة نفسها.

١٠ ـ اعمل إبتداءً من نقاط القوة لدى الطلاب واهتماماتهم

١١ ـ عندما يكون ذلك ممكناً، إجعل الطلاب يكون لديهم بعض الآراء في اختيار ما يُدرّس: دع الطلاب يقررون بين موضوعين في رحلة ميدانية أو أعطهم حقّ اختيار أيٍّ من الموضوعات يتمّ شرحها بعمق أكبر.

١٢ ـ زِد من صعوبة المادة باعتبار ذلك من نجاحات الفصل الدراسي: أعطِ الطلاب فرصاً للنجاح في بداية الفصل الدراسي وفي المرة التي يشعر فيها الطلاب أن بامكانهم النجاح يمكنك أن تزيد بالتدريج من مستوى الصعوبة. إذا اشتملت المهمات والاختبارات على أسئلة أسهل وأصعب، فإن كل طالب سيأخذ فرصة ليمارس النجاح وكذلك التحدي.

١٣ ـ نوّع من طرق التدريس التي تستخدمها: نوّع من مشاركة الطلاب اليقظة في المقرر الدراسي ومن دافعيتهم. إكسر الروتين عن طريق إيجاد التنوع في الأنشطة والطرق التعليمية في مساقك الدراسي: لعب الأدوار ـ العصف الذهني ـ المناقشة ـ الإيضاحات ـ دراسات الحالة ـ العروض باستخدام الوسائل السمعية والبصرية ـ المتحدثون الضيوف ـ العمل في مجموعة صغيرة.

١٤ ـ شدّد على التفوّق العلمي أكثر من الدرجات: يوصي الباحثون بعدم التركيز على الدرجات وذلك عن طريق التخلّص من الأنظمة المعقّدة الخاصة برصيد النقاط أو العلامات وهم ينصحون بعدم محاولة استخدام العلامات لضبط السلوك غير الأكاديمي (على سبيل المثال: درجات أقلّ للصفوف المهملة). بدلاً من ذلك صمّم عملاً كتابياً لا توضع له درجات وركّز على القناعة الشخصية في أداء المهمات وساعد الطلاب على أن يقيسوا تقدمهم.

١٥ ـ صمّم اختبارات تشجّع على نوع من التعلّم تريد من الطلاب أن ينجزوه: كثير من الطلاب يتعلمون أي شيء ضروري للحصول على الدرجات التي يتمنوها، إذا أسست اختباراتك على تذكر التفاصيل فإن الطلاب سيركزون على تذكر الحقائق. وإذا ركزت اختباراتك على

التركيب والتقويم للمعلومات فسيكون الطلاب محفزين ليمارسوا هاتين المهارتين عندما يذاكرون.

١٦ ـ **قلّل من استخدام الدرجات كتهديد**: إن التهديد يخفض الدرجات ويمكن أن يدفع الطلاب ليعملوا بجد، ولكن الطلاب الآخرين يمكن أن يلجأوا إلى عدم الأمانة الأكاديمية، كما يمكن لهذا العمل أن يسمح بالتأخر في العمل، وأن يؤدي إلى عمل غير منتج.

١٧ ـ **أعطِ الطلاب التغذية الراجعة بأسرع ما يمكن**: أعِد الاختبارات والأوراق فوراً وكافىء على النجاح بصورة عامة وحالاً. أعطِ الطلاب بعض الإرشادات حول كيفية العمل بصورة جيدة وكيف يتحسنوا. يمكن أن تكون المكافآت بسيطة كالقول بأن استجابات الطلاب كانت جيدة مع توضيح لماذا كانت جيدة.

١٨ ـ **كافىء على النجاح**: كل من التعليقات السلبية والإيجابية تؤثر في الدافعية، إن الطلاب يكونون أكثر تأثراً بالتغذية الراجعة الإيجابية والنجاح، المديح يبني ثقة الطلاب بأنفسهم وكفاءتهم وتقديرهم لذاتهم. تعرّف على الجهود الصادقة حتى لو كانت النتائج أقلّ من الممتاز. إذا كان إنجاز الطالب ضعيفاً دع الطالب يعرف أنك تعتقد أنه يمكنه أن يتحسن وينجح بعد مدة.

١٩ ـ **أطلع الطلاب على العمل الجيد الذي قام به أقرانهم**، أشرك الطلاب ككل في المعرفة والأفكار والإنجازات التي قام بها الطلاب كأفراد:

ـ مرّر قائمة بموضوعات البحث التي إختارها الطلاب لكي يتعرفوا على أية حال يكتب الآخرون أبحاثاً بالنسبة لهم.

ـ إطبع نسخاً للجميع لأحسن الأبحاث والمقالات

ـ وفّر وقتاً من الحصة للطلاب لقراءة الأبحاث والإنجازات المقدمة من الزملاء.

ـ أطلب من الطلاب كتابة مقالة نقدية مختصرة حول بحث أحد الزملاء.

ـ ضع جدولاً يتحدث باختصار عن الطالب الذي مارس أو عمل مقالة بحثية حول موضوع له علاقة بدرسك.

٢٠ ـ كن دقيقاً عند إعطاء التغذية الراجعة السلبية: التغذية الراجعة السلبية قوية جداً، ويمكن أن تؤدي إلى مناخ صفي سلبي. فيما إذا حدّدت ضعف أحد الطلاب، اجعله واضحاً أن تعليقاتك ترتبط بمهمة خاصة أو انجاز خاص وليست موجهة للطالب كشخص. حاول أن تلطّف التعليقات السلبية بتتمة حول أوجه المهمة التي نجح فيها الطالب.

٢١ ـ تجنّب التعليقات الغامضة: كثير من الطلاب في صفك يمكن أن يكونوا قلقين حول انجازهم وقدراتهم، كن رقيقاً في صوغ تعليقاتك، وقلّل من الملاحظات الفورية التي من الممكن أن تجرح مشاعرهم بخصوص عدم التلاؤم

٢٢ ـ قلّل من تقديم حلول للطلاب لمشكلات النشاط البيتي من أجل اسعادهم: عندما تعطي الطلاب بطيئي التحصيل الحل فإنك تسلبهم فرصة التفكير لوحدهم. استخدم الأسلوب الأكثر انتاجية:

ـ إسأل الطلاب حول أسلوب واحد لحل المشكلة.

ـ أهمل بلطف قلق الطلاب حول عدم إعطائهم الإجابة عن طريق إعادة تركيز انتباههم على المشكلة المطروحة.

ـ إسأل الطلاب أن يحتمدوا على ما يعرفونه حول المشكلة.

ـ أثنِ على الطلاب على الخطوات الصغيرة الحرّة.

وبواسطة العمل من خلال المشكلة فإن الطلاب سيتحقق لديهم شعور بالإنجاز والثقة التي تزيد من دافعيتهم للتعلم.

● **المحور الخامس عشر**

مهارات طرح الأسئلة

تؤكّد الاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم باستمرار على مساعدة الطلاب على أن يتعلموا كيف يتعلمون، وعلى أن يصبحوا مستقلين في تعلمهم. وأن يفكروا لأنفسهم، ولعلّ من أهم الوسائل الفعّالة في تنمية هذه المبادىء لدى الطلبة أسئلة المعلم. فلكي يصبح الطلبة مستقلين في تعلمهم عليهم أن يتعلموا أيضاً كيف يطرحون الأسئلة، وهم يتخذون من المعلم نموذجاً أهم في ذلك. ويعتمد التواصل الصفي بين المعلم وطلابه بشكل كبير على الأسئلة التي يطرحها المعلم أثناء الدرس والتي يطلق عليها في العادة اسم الأسئلة الصفية، فهي الوسيلة التي تجعل التعلم الصّفي فعّالاً، نشطاً، مُتغيّراً، مُثيراً للتفكير.

وقد تكون هذه الأسئلة هي المدخل الذي يبدأ فيه الدّرس حيث يوجّه المعلم طلابه إلى القيام بالنشاطات التي تساعدهم في حلّ السؤال المطروح، وقد يستخدم هذه الأسئلة في توجيه الطلاب أثناء تنفيذ نشاطات التعلم، فالأسئلة الصفية تُحيل الطالب من مشجّع متلقي إلى عضو تعلمي فاعل ونشِط له وجود في غرفة الصف. وتُعدّ الأسئلة بمثابة أدوات شحذ لتفكير الطلاب، وهي مهارة ضرورية ولكنها تحتاج إلى إتقان استراتيجيات محدّدة لتحقيق الهدف. فالمعلم الجيد الذي يستغل كل دقيقة

لشد أذهان الطلبة لكي يجوبوا جوانب ذهنية مختلفة، ويدربهم على اكتشاف امكاناتهم وقدراتهم الإبداعية.

▪ القيمة التربوية لمهارة طرح الأسئلة:

إن القيمة التربوية لمهارة طرح الأسئلة تُسهم في زيادة الوقت المستغرق للتعلم، وتقليل الوقت المستغرق في إدارة الصف وتنظيمه لتسهيل التعلم، ويمكن أن يكون للأسئلة الصفية مساهمات تعلمية، كالكشف عن استعداد الطلبة للتعلم، والتأكد من تحقق الأهداف الموضوعة، وإيجاد طرق اتصال مع الطلبة وتزويدهم بطرق جديدة للتعامل مع المادة الدراسية، وإثارة دافعية الطلبة لتعلم المادة الدراسية، وتنمية اتجاهاتهم وميولهم، وضمان استمرارية نشاط العملية التعلمية وضمان اشتراك الطلبة في النشاطات الصفية وتشخيص نموّ الطلبة كأفراد وتحقيق استقلاليتهم في التعلم والتفكير.

▪ مفهوم السؤال:

السؤال عبارة عن جملة تبدأ بأداة استفهام توجّه إلى شخص معيّن للإستفسار عن معلومة معيّنة، ويُعمل هذا الشخص فكره في معناها ليجيب بإجابة تتفق مع ما تتطلبه هذه الجملة من استفسار. وعلى ضوء التعريف السابق يمكن تعريف مهارة طرح الأسئلة على أنها: مجموعة من الإجراءات يقوم بها المعلم في الموقف التعليمي ويُظهر من خلالها مدى معرفته بالأساسيات الواجب اتباعها عند التخطيط للسؤال (صياغة السؤال) ومدى استخدامه لجميع أنماط الأسئلة وإجادته لأساليب توجيه السؤال والأساليب المتبعة في معالجة إجابات التلاميذ.

■ أهمية الأسئلة:

١ ـ إثارة الاهتمام وحب الاستطلاع تجاه موضوع معيّن.

٢ ـ تركيز الانتباه على موضوع أو مفهوم معيّن.

٣ ـ إثارة النشاط في عملية التعلم.

٤ ـ استثارة التلاميذ ليسألوا أنفسهم أو يسألوا غيرهم.

٥ ـ المساعدة على تشخيص الصعوبات التي تواجه التلامذة.

٦ ـ المساعدة على عملية الإتصال بين أفراد المجموعة المشتركة في الدرس.

٧ ـ تزويد التلاميذ بالفرصة لإستيعاب الدرس.

٨ ـ جعل التلاميذ يستخدمون العمليات الإستدلالية التي تساعد على تطوير مهارات التفكر.

٩ ـ تطوير عملية رد الفعل والتعليقات على الإجابات التي تأتي من باقي أفراد المجموعة.

١٠ ـ إتاحة الفرصة للتلاميذ من خلال المناقشة الجادة والهادفة لأن يعبروا عن الاهتمام الخاص بأفكار معيّنة وبالشعور الخاص لديهم.

■ مهارات طرح الأسئلة:

تشتمل مهارة طرح الأسئلة على أربع مهارات فرعية ينبغي أن يُلم المعلم بها، وهذه المهارات هي:

١ ـ مهارة صوغ الأسئلة.

٢ ـ مهارة تصنيف الأسئلة.

٣ ـ مهارة توجيه الأسئلة.

٤ ـ مهارة تحسين نوعية الإجابات.

١ ـ مهارة صياغة السؤال:

صياغة الأسئلة الجيدة تتطلب من المعلم مراعاة بعض الإرشادات التي نوجزها فيما يلي:

أ ـ وضوح السؤال وتجنب السؤال الغامض: مثل: ماذا عن البيئة؟ يمثل سؤالاً غامضاً. إذا لم يحدّد ما المطلوب أن يذكره التلميذ للإجابة على هذا السؤال. ومن ثم سيقدم إجابات غير مترابطة وغير منظمة، بعكس لو سأله المعلم سؤالاً مثل: عرّف البيئة؟ أو ما أنواع البيئات؟

ب ـ تجنّب صوغ أسئلة (نعم ـ لا).

ج ـ يجب أن يستدعي السؤال فكرة واحدة.

د ـ يجب ألا يوحي شكل السؤال بالإجابة.

هـ ـ يجب أن يكون السؤال في مستوى استعدادات وقدرات التلاميذ.

و ـ أن يكون واضحاً وغير معقّد ويستطيع أن يفهمه المتعلم.

ز ـ مثيراً للتفكير.

ح ـ مناسباً للهدف، والمعلم الجيد يعرف متى وكيف يستخدم كل نوع من أنواع أسئلة المجال المعرفي.

ط ـ ارتباط الأسئلة بموضوع التدريس والخبرات الواقعية للمعلمين.

ي ـ وضوح الأسئلة اللغوي وصحتها البنائية.

ك ـ تدرج الأسئلة من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب.

٢ ـ مهارة تصنيف الأسئلة:

يتم تصنيف الأسئلة وفقاً لنوعيتها ومستوياتها ووظيفتها وذلك على النحو التالي:

ـ **تصنيف الأسئلة وفقاً لنوعيتها:**

أ ـ **أسئلة تحليلية:** وهي أسئلة يمكن التحقق من صحة استجاباتها، بتحليل هذه الإستجابات وفحصها على ضوء تعريفات ومُسلّمات مُتفق عليها أو نظريات وقوانين: مثل: ما شبه الجزيرة؟ ما الكائن الحي؟

ب ـ **أسئلة واقعية:** وهذه الأسئلة تُثير الإستجابات على شكل عبارات واقعية يمكن التحقق من صحتها عن طريق جمع أدلة نحصل عليها بالملاحظة والتجربة: مثل: كم عدد محافظات لبنان؟

ج ـ **أسئلة تقديرية:** هي أسئلة تُثير الإستجابات على شكل عبارات تقويمية كما تُثير آراء شخصية مُبرّرة في ضوء معايير خاصة مثل: أيهما تفضل الدراسة الأدبية أم الدراسة العلمية؟

د ـ **أسئلة غيبية:** وهذه أسئلة تُثير الإستجابات على شكل عبارات غيبية لا توجد شواهد علمية أو معايير وضعية مُتّفق عليها تمكننا من الحكم بصوابها أو خطأها مثل: هل توجد كائنات حية على الكواكب الأخرى؟

ـ **تصنيف الأسئلة وفقاً لمستوياتها:**

أ ـ **الأسئلة ذات المستوى الأدنى:** وهذه الأسئلة تتطلب الإجابة عنها مُجرّد استرجاع وتذكر معلومات بصورة مباشرة في النص.

ب ـ **الأسئلة ذات المستوى المتوسط:** في هذه الأسئلة يقوم الطالب باستخدام بعض القدرات العقلية المتوسطة للإجابة عنها كالقدرة على الفهم والاستنتاج والترجمة وعادة تكون المواقف التي تُستخدم في هذه الأسئلة مواقف مألوفة لدى الطالب.

ج ـ **الأسئلة ذات المستوى الأعلى:** في هذه الأسئلة يستخدم الطالب قدرته الفعلية العليا للإجابة كالقدرة على التطبيق والتحليل والتركيب

والتقويم، وعادةً تكون المواقف التي تستخدم هذه الأسئلة مواقف غير مألوفة وجديدة بالنسبة للطالب.

ـ تصنيف الأسئلة وفقاً لوظيفتها:

ويُقصد بوظيفة السؤال: الدور الذي يقوم به وفقاً لهدف المعلم أثناء سير الدرس لزيادة فعالية التفاعل العقلي داخل حجرة الدراسة، بناء على ذلك فإن المعلم يستخدم في تدريسه أنماط الأسئلة على النحو التالي:

أ ـ أسئلة تركيز: وتهدفُ هذه الأسئلة إلى تركيز الانتباه على نقطة معيّنة في موضوع الدرس أو إلى تحويل المناقشة في اتجاه معيّن. ويمكن أن تستخدم هذه الأسئلة في نهاية الدرس للتأكد من فهم الطلاب للنقاط التي تمّ تناولها.

ب ـ أسئلة تأسيس: وظيفتها إثارة الإستجابات في بداية الدرس بحيث تصبح فيما بعد الأساس لأسئلة مناقشة أكثر تعقيداً

ج ـ أسئلة امتداد: تُقدّم أثناء عرض الدرس، وظيفتها إثارة استجابات لتوضيح أو دراسة موضوع الدرس وهدفها جعل نقاط الدرس أكثر وضوحاً وجمالاً

د ـ أسئلة الإرتفاع: تُقدّم أثناء عرض الدرس وظيفتها إثارة استجابات تدفع المشاركين على الإستمرار في المناقشة وإكمال استجاباتهم

٣ ـ مهارة توجيه الأسئلة:

المقصود بالمهارة هنا طريقة توجيه الأسئلة حيث تؤدي إلى أنماط استجابة ملائمة من جانب التلاميذ. ولتوجيه الأسئلة أساليب متعددة ولذلك فإن بعض الدراسات التربوية قدمت عدداً من الإرشادات والسلوكيات الخاصة لمهارة توجيه الأسئلة نوجزها فيما يلي:

١ ـ توجيه السؤال إلى التلاميذ ككل في التوقيت المناسب.

٢ ـ توجيه السؤال أوّلاً ثم اختيار من يجيب على السؤال.

٣ ـ وجود فاصل زمني بين طرح السؤال وبين من يجيب (٢ ـ ٥) ثواني بعد توجيه السؤال.

٤ ـ اختيار من يجيب على السؤال من المتطوعين وغير المتطوعين.

٥ ـ عدم تكرار السؤال بعد توجيهه بلغة واضحة.

٦ ـ عدم الإجابة عن الأسئلة المطروحة، بل التلميح من خلال الأسئلة إلى معلومات أو خبرات أو مهارات يعرفها الطالب.

٧ ـ عدم السماح بالإجابة الجماعية عن الأسئلة.

٨ ـ ألا يسبق السؤال أو يلحقه عبارات توحي بالتخاذل والإحباط مثل: التلميذ الأول على الفصل هو الذي يجيب على السؤال التالي وذلك (قبل توجيه السؤال) أو: التلميذ الواثق من إجابته هو الذي يرفع يده وذلك (بعد توجيه السؤال).

٤ ـ مهارة تحسين نوعية الإجابات:

تنطوي مهارة تحسين نوعية إجابات التلاميذ على عدد من السلوكيات يجب على المعلم مراعاتها وهذه السلوكيات تتمثل فيما يلي:

١ ـ عدم تكرار المعلم لإجابات تلاميذه.

٢ ـ عدم مقاطعة المعلم للتلميذ عند عرض الإجابة.

٣ ـ تجنب المعلم التعليق السالب على الإجابات الخاطئة.

٤ ـ استخدام تلميحات لفظية أو أسئلة إضافية لكي تساعد التلميذ على تصحيح إجابته أو توضيحها.

٥ ـ تعزيز إجابات التلاميذ الصحيحة.

٦ ـ جعل المتعلم يدرك خطأه بدون عقاب.

* وفيما يلي نورد بعض الأخطاء الشائعة التي تقع فيها عزيزي المعلم عند طرح الأسئلة:

١ ـ أن تطرح العديد من الأسئلة في الحال.

٢ ـ أن تطرح سؤالاً تجيبه بنفسك.

٣ ـ أن تسأل الأسئلة البارزة.

٤ ـ أن تسأل السؤال الصّعب مبكراً.

٥ ـ أن تسأل أسئلة غير مترابطة.

٦ ـ أن تسأل دائماً نفس نمط الأسئلة.

٧ ـ أن تسأل بطريقة التهديد.

٨ ـ ألا تعطي التلميذ وقتاً للتفكير.

٩ ـ ألا تصحّح الإجابات الخطأ.

١٠ ـ أن تتجاهل الإجابات.

١١ ـ الإخفاق في رؤية التطبيقات على الإجابات.

١٢ ـ أن تخفق في البناء على الإجابات.

■ مستويات الأسئلة:

هناك مستويات مختلفة تتضمنها الأهداف التربوية، وهذه المستويات تضمن مدى عمق التفكير المراد تحقيقه لدى الطلاب، وهي مرتبة تصاعدياً من المعرفة إلى التقويم.

١ ـ أسئلة مستوى التذكّر: تؤكد على المستويات العقلية الدنيا كما في: الحقائق، المفاهيم والتعميمات والقيم والخطوات التي يمكن أن يعرفها الطلاب

٢ ـ **أسئلة مستوى الفهم والإستيعاب**: ويتضمّن ثلاث مستويات وهي:

أ ـ الترجمة: الإستيعاب ودليل العناية والدّقة اللتان بهما يجري التعبير عن الرسائل والأفكار والمفهومات المراد إيصالها إلى الآخرين

ب ـ التفسير: شرح أو تلخيص الأفكار والمفاهيم

ج ـ التأويل أو الاستنتاج: وتعني التوسع في تفسير الاتجاهات والميول إلى مدى أبعد من البيانات المعطاة

٣ ـ **أسئلة مستوى التطبيق**: إستعمال التجريدات في مواقف معيّنة ومحسوسة

٤ ـ **أسئلة مستوى التحليل**:

أ ـ تحليل العناصر: التعرّف إلى العناصر التي تتضمنها فكرة معيّنة

ب ـ تحليل العلاقات: الربط والتفاعل بين عناصر وأجزاء الموضوع أو الفكرة المعقولة

ج ـ تحليل المبادىء التنظيمية: التنظيم والترتيب المنسّق لأجزاء الموضوع والذي يربط بين أجزاءه ويكفل تماسكه.

٥ ـ **أسئلة مستوى التركيب**:

أ ـ إنتاج شيء جديد أو فريد.

ب ـ إقتراح مجموعة من العمليات.

ج ـ إستنتاج مجموعة من العلاقات.

٦ ـ أسئلة مستوى التقويم: مستوى تقويم الأشياء وإصدار الحكم عليها.

• المحور السّادس عشر

التّغذية الرّاجعة

يُعتبر مفهوم التغذية الراجعة من المفاهيم التربوية الحديثة التي ظهرت في النصف الثاني من القرن العشرين، غير أنها لاقت اهتماماً كبيراً من التربويين وعلماء النفس على حد سواء. وكان أوّل من وضع هذا المصطلح هو: «نوبرت رايز» عام ١٩٤٨م، وقد تركزت في بدايات الاهتمام بها في مجال معرفة النتائج، وانصبّت في جوهرها على التأكد فيما إذا تحققت الأهداف التربوية والسلوكية خلال عملية التعلم، أم لا.

ومما لاشك فيه أنّ التغذية الراجعة ومعرفة النتائج مفهومان يعبّران عن ظاهرة واحدة.

▪ تعريف التغذية الراجعة:

عرّفها التربويون وعلماء النفس بأنها المعلومات التي تقدّم معرفة بالنتائج عقب إجابة الطالب. وعرّفها البعض بأنها تزويد الفرد بمستوى أدائه لدفعه لإنجاز أفضل على الاختبارات اللاحقة من خلال تصحيح الأخطاء التي يقع فيها.

وباختصار يمكن القول إن التغذية الراجعة هي إعلام الطالب نتيجة تعلّمه من خلال تزويده بمعلومات عن سير أدائه بشكل مستمر، لمساعدته

في تثبيت ذلك الأداء، إذا كان يسير في الاتجاه الصحيح أو تعديله إذا كان بحاجة إلى تعديل.

وهذا يشير إلى ارتباط مفهوم التغذية الراجعة بالمفهوم الشامل لعملية التقويم باعتبارها إحدى الوسائل التي تُستخدم من أجل ضمان تحقيق أقصى ما يمكن تحقيقه من الغايات والأهداف التي تسعى العملية التعليمية إلى بلوغها.

■ أسس التغذية الراجعة:

من خلال المفهوم السابق للتغذية يمكن حصر الأسس، أو العناصر الأساس التي ترتكز عليها على النحو التالي:

١ ـ النتائج: وتعني أن يكون الطالب قد حقّق عملاً ما.

٢ ـ البيئة: وهو أن تحدث النتائج في بيئة تعكس معلومات في حجرة الدراسة، بمعنى أن يوجّه المعلم الانتباه تجاه المعلومات المنعكسة.

٣ ـ التغذية الراجعة: وتعني المعلومات المرتبطة بهذه النتائج والتي يتمّ إرجاعها للطالب حين تعمل كمعلومات يمكن استقبالها وفهمها.

٤ ـ التأثير: ويُقصد به أن يتمّ تفسير المعطى (المعلومات) واستخدامه أثناء قيام الطالب بالإشتغال على الناتج التالي.

ونستنتج مما سبق أنّ التغذية الراجعة هي عبارة عن معلومات تُقدّم للطالب بعد أن يقوم بالعمل المكلّف به.

ومن الأمثلة على ذلك: لدينا جملتان تمثّل التغذية الراجعة والأخرى تمثّل التغذية القبلية. فكيف يتمّ التمييز بينهما؟

أ ـ يقول المعلم لطلابه: كونوا جاهزين للإشارة بإصبعكم إلى الحرف الذي يمثّل الصّوت الذي أنطقه.

ب ـ ثم يقول: إنني أرى أن معظمكم يركز بصره على الحرف الذي يوافق الصوت الذي نطقت به.

يلاحظ من العبارتين السابقتين أن:

عبارة (ب) هي التي تمثّل التغذية الراجعة لأنها عملا ما يقوم به التلاميذ، أنها معلومات ذات علاقة بالعمل. أما العبارة (أ) فإنه يمكن تصنيفها على أنها تغذية راجعة قبلية.

ومن خلال ذلك يمكن تعريف التغذية الراجعة القبلية بأنها عبارة عن معلومات تسبق العمل، وتوجه الطالب إلى الإعداد لذلك العمل.

ـ مثال آخر يوضح الفرق بين التغذية الراجعة وغيرها من عمليات الربط بين النتائج والوسائل التي تؤدي إلى الربط بين المشاعر وحالة معيّنة:

أ ـ لقد قام الطلاب بعمل جيد في تزيين حجرة الصف.

ب ـ هل أنتم سعداء لأن حجرة الصف تبدو جميلة جداً؟

في المثال السابق نجد أن عبارة (أ) تقدّم مثالاً واضحاً دالاً على التغذية الراجعة حيث أنها تقدم معلومات تتعلق بالنتائج وهي تزيين الفصل.

أما عبارة (ب) ما هي إلا وسيلة لربط مشاعر الطلاب بحالة معيّنة، فالشعور في هذا الموقف هو السعادة الغامرة «التي شعر بها الطلاب» والحالة هي «حجرة دراسة مزينة باللوحات والوسائل التعليمية».

إن المعلم في الحالة التي أشرنا إليها آنفاً يريد من طلابه أن ينشئوا علاقة بين المشاعر السعيدة وحجرة الدراسة الجميلة. فإذا استطاع الطالب أن يربط جملة المعلم بعمله في تزيين صفه، فإن الجملة يمكن أن تصبح تغذية راجعة واضحة لأن العمل لم يُذكر بوضوح.

بناءً عليه يمكن طرح السؤال التالي: متى تكون الجملة، أو العبارة تغذية راجعة؟

التغذية الراجعة يجب أن تكون متعلقة بالعمل كما يجب علينا الربط بين العمل وبين المعلومات المقدّمة، وعندئذ تكون تلك المعلومات التي نقدمها للآخرين تغذية راجعة.

ومما سبق يتأكد لنا أنّ التمييز بين التغذية الراجعة والجملة الإيجابية أو السلبية أمر مهم وضروري في حجرة الدراسة، فالتغذية الراجعة تُخبر الطالب عن عمل قام به. أما الجملة الإيجابية فإنها يمكن أن تزيد من سروره، ولكن لا يتوقع أن تُحدث تغييراً في سلوكه.

▪ أهمية التغذية الرّاجعة:

للتغذية الراجعة أهمية عظيمة في عملية التعلم، ولا سيما في المواقف الصفية. إذ أنها ضرورية في عمليات الرقابة والضبط والتحكم والتعديل التي ترافق وتعقُب عمليات التفاعل والعمل الصّفي، وأهميتها هذه تنبثق من توظيفها في تعديل السلوك وتطويره إلى الأفضل. إضافة إلى دورها المهم في استثارة دافعية التعلم من خلال مساعدة المعلّم لتلميذه على اكتشاف الإستجابات الصحيحة فيُثبتها، وحذف الإستجابات الخاطئة أو إلغاؤها.

إنّ تزويد المعلم لتلاميذه بالتغذية الراجعة يمكن أن يُسهم إسهاماً كبيراً في زيادة فاعلية التعلم واندماجه في المواقف والخبرات التعلمية.

لهذا فالمعلم الذي يُعنى بالتغذية الراجعة يُسهم في تهيئة جو تعليمي يسوده الأمن والثقة والاحترام بين الطلاب أنفسهم، وبينهم وبين المعلم كما يساعد على ترسيخ الممارسات الديمقراطية، واحترام الذات لديهم ويُطوّر المشاعر الإيجابية نحو قدراتهم التعليمية والخبراتية.

وممّا تقدّم يمكن إجمال أهمية التغذية الرّاجعة في المواقف الصّفية على النّحو التّالي:

١ ـ تعمل التغذية الراجعة على إعلام المتعلم بنتيجة عمله، سواء أكانت صحيحة أم خاطئة.

٢ ـ إن معرفة المتعلم بأن إجاباته كانت خاطئة والسبب في خطأها يجعله يقتنع بأن ما حصل عليه من نتيجة، كان هو المسؤول عنها.

٣ ـ التغذية الراجعة تعزّز قدرات المتعلم وتشجّعه على الإستمرار في عملية التعلم.

٤ ـ إن تصحيح إجابة المتعلم الخطأ من شأنها أن تُضعف الإرتباطات الخاطئة التي تكونت في ذاكرته بين الأسئلة والإجابة الخاطئة.

٥ ـ استخدام التغذية الراجعة من شأنها أن تُنشط عملية التعلم وتزيد من مستوى دافعية التعلم.

٦ ـ توضّح التغذية الراجعة للمتعلم أن يقف من الهدف المرغوب فيه، وما الزمن الذي يحتاج إليه لتحقيقه.

٧ ـ كما تُبين للمتعلم أين هو من الأهداف السلوكية التي حققها غيره من طلاب صفه والتي لم يحققوها بعد، وعليه فقد تكون هذه العملية بمثابة تقويم ذاتي للمعلم وأسلوبه في التعليم.

■ خصائص التّغذية الرّاجعة:

يفترض التربويون وعلماء النفس أنّ للتغذية الراجعة خصائص هي:

١ ـ الخاصيّة التعزيزية:

تُشكّل هذه الخاصية مُرتكزاً رئيسياً في الدور الوظيفي للتغذية الراجعة، الأمر الذي يساعد على التعلم وقد ركز أحد الباحثين على هذه

الخاصية من خلال التغذية الراجعة الفورية في التعليم المبرمج، حيث يرى أنّ إشعار الطالب بصحة استجابته يعزّزه ويزيد احتمال تكرار الإستجابة الصحيحة فيما بعد.

٢ ـ الخاصيّة الدافعية:

تشكل هذه الخاصية محوراً هاماً، حيث تُسهم التغذية الراجعة في إثارة دافعية المتعلم للتعلم والإنجاز، والأداء المتقن، مما يعني جعل المتكلم يستمتع بعملية التعلم، ويُقبل عليها بشوق، ويُسهم في النقاش الصفي مما يؤدي إلى تعديل سلوك المتعلم.

٣ ـ الخاصيّة الموجهة:

تعمل هذه الخاصية على توجيه الرد نحو أدائه، فتُبين له الأداء المتقن فيُثبته، والأداء غير المتقن فيحذفه، وهي ترفع من مستوى انتباه المتعلم إلى الظواهر المهمة للمهارة المُراد تعلمها، وتزيد من مستوى اهتمامه ودافعيته للتعلم، فيتلافى مواطن الضعف والقصور لديه.

لذلك فهي تعمل على تثبيت المعاني والإرتباطات المطلوبة، وتُصحح الأخطاء، وتُعدّل الفهم الخاطىء وتُسهم في مساعدة المتعلم على تكرار السلوك الذي أدى إلى نتائج مرغوبة وهذا يزيد من ثقة المتعلم نفسه وبنتائجه التعليمية.

■ تأثير التغذية الراجعة:

التغذية الراجعة عبارة عن معلومات نراها ونسمعها أو نشمّها أو نتذوقها أو نحسّ بها، وهي كمعلومات لا تشبه الناتج، ولا تشبه استجاباتنا في التغذية الراجعة. غير أن المعلومات تؤثر على التعلم من حيث الآتي:

١ ـ تُعزّز الأعمال أو التصرفات التي يقوم بها المعلم، وهذا التعزيز يزيد من قوة العمل.

٢ ـ تُقدّم لنا معلومات يمكن استخدامها لتعديل العمل، أو تصحيحه، مما يدفع المتعلم إلى تنويع مفرداته المستخدمة، ويتجنّب التكرار، ويُسمى هذا النوع بالتغذية الراجعة التصحيحية، حيث أنها تُقدّم معلومات يمكن استخدامها لتوجيه الغير. ويمكن تصنيف التغذية الراجعة التصحيحية، والتغذية الراجعة المؤكدة على أنها راجعة إخبارية.

٣ ـ تعزيز المشاعر: يمكن أن تعمل التغذية الراجعة على زيادة مشاعر السرور، أو الألم عند المتعلم.

■ أنواع التغذية الراجعة:

للتغذية الراجعة أشكال وصور كثيرة ومتعددة، فمنها ما يكون من النوع السهل الذي يتمثّل في (نعم ـ لا)، ومنها ما يكون أكثر تعقيداً وتعمقاً، كتقديم معلومات تصحيحية للإستجابات كالتي أشرنا إليها سابقاً، ومنها ما يكون من النمط الذي تتم فيه إضافة معلومات جديدة للإستجابات، وقد قدّم الباحث (هوكنج) تصنيفاً لأنواع التغذية الراجعة وفق أبعاد ثنائية القطب وذلك على النّحو الآتي:

١ ـ تغذية راجعة حسب المصدر (داخلية ـ خارجية):

تُعتبر التغذية الراجعة من أهم العوامل التي تؤثّر في المتعلم، فهي تُشير إلى مصدر المعلومات التي تتوافر للمتعلم حول طبيعة أدائه لمهارة ما. فمصدر هذه المعلومات إما أن يكون داخلياً، وإما أن يكون خارجياً، وتُشير التغذية الراجعة الداخلية إلى المعلومات التي يكتسبها المتعلم من خبراته وأفعاله على نحو مباشر. وعادة ما يتمّ تزويده بها في المراحل

الأخيرة من تعلم المهارة ويكون مصدرها ذات المتعلم. أما التغذية الراجعة الخارجية فتشير إلى المعلومات التي يقوم بها المعلم، أو أي وسيلة أخرى بتزويد المتعلم بها كإعلامه بالإستجابة الخاطئة أو غير الضرورية التي يجب تجنبها أو تعديلها وغالباً ما يتمّ تزويد المتعلم بها في بداية تعلم المهارة.

٢ ـ التغذية الراجعة حسب زمن تقديمها (فورية ـ مؤجلة):

فالتغذية الراجعة الفورية تتصل وتعقب السلوك الملاحظ مباشرة، وتزوّد المتعلم بالمعلومات أو التوجيهات والإرشادات اللازمة لتعزيز السلوك أو تطويره أو تصحيحه. أما التغذية الراجعة المؤجلة هي التي تُعطى للمتعلم بعد مرور فترة زمنية على إنجاز المهمة، أو الأداء وقد تطول هذه الفترة أو تقصر حسب الظروف.

٣ ـ التغذية الراجعة حسب شكل معلوماتها (لفظية ـ مكتوبة):

يؤدي تقديم التغذية الراجعة على شكل معلومات لفظية، أو معلومات مكتوبة إلى استجابة المتعلمين وإلى اتّساق معرفي لديهم.

٤ ـ التغذية الراجعة حسب التزامن مع الإستجابة (متلازمة ـ نهائية):

تعني التغذية الراجعة التلازمية: المعلومات التي يقدمها المعلم للمتعلم مقترنة بالعمل، وأثناء عملية التعلم أو التدريب وفي أثناء أدائها. في حين أن التغذية الراجعة النهائية تقدم بعد إنهاء المعلم للإستجابة أو اكتساب المهارة كلياً

٥ ـ التغذية الراجعة الإيجابية او السلبية:

التغذية الراجعة الإيجابية: هي المعلومات التي يلقاها المتعلم حول

إجابته الصحيحة وهي تزيد من عملية استرجاعه لخبرته في المواقف الأخرى.

والتغذية الراجعة السلبية: تعني تلقي المتعلم لمعلومات حول استجابته الخاطئة، مما يؤدي إلى تحصيل دراسي أفضل.

٦ ـ التغذية الرّاجعة المعتمدة على المحاولات المتعدّدة (صريحة ـ غير صريحة):

التغذية الرّاجعة الصّريحة: هي التي يُخبر فيها المعلم الطالب بأنّ إجابته عن السؤال المطروح صحيحة، أو خاطئة ثمّ يُزوّده بالجواب الصحيح في حالة الإجابة الخاطئة، ويطلب منه أن ينسخ على الورق الجواب الصحيح مباشرةً بعد رؤيته له.

أمّا التّغذية الرّاجعة غير الصّريحة: فيُعلم المعلم الطالب بأن إجابته عن السؤال المطروح صحيحة أو خطأ، ولكن قبل أن يزوّده بالجواب الصحيح في حالة الإجابة الخطأ، يعرض عليه السؤال مرة أخرى ويطلب منه أن يفكر في الجواب الصحيح، ويتخيله في ذهنه مع إعطائه مهلة محدّدة وبعد إنقضاء الوقت المُحدّد يُزوّده المعلم بالجواب الصحيح إن لم يتمكن الطالب من معرفته.

▪ المعلّمون وإعطاء التّغذية الرّاجعة:

إنّ من مهام المعلمين في غرفة الصف أن يقدّموا معلومات التغذية الراجعة الضرورية أو الإشارة إليها لطلابهم، وعليهم أن يتأكدوا من أن الطالب يستطيع أن يلاحظ العلاقة بين العمل والمعلومات المقدمة إليه في التغذية الراجعة.

فإن كانت البيئة المثيرة معقدة أو جديدة أو كان العمل معقداً أو جديداً

فإنه يتعيّن على المعلم أن يُخطّط لكيفية توجيه الطلاب لإدراك معلومات التغذية الراجعة المهمة.

كما يتعيّن على المعلمين أيضاً أن يحاولوا كلما أتيحت لهم الفرصة أن يقدّموا معلومات التغذية الراجعة بعد أداء العمل مباشرة. وإذا تعذّر ذلك كما هو الحال داخل غرفة الصف، عندئذ فإنه يجب على المعلم أن يُخطّط لطُرُق تجعل الطلاب يتذكرون أعمالهم لكي يقدم لهم معلومات التغذية الراجعة في وقت تكون فيه الأعمال ما زالت حيةً أو حاضرةً في الذاكرة.

■ دور المعلم في إدارة الظّروف التي تؤثّر في التغذية الراجعة:

يُعدّ دور المعلم في إدارة الظروف التي تؤثّر على التغذية الراجعة، أو بجعلها أكثر مناسبة لتزويد الطلاب بالمعلومات اللازمة، بعد تقديم العمل الذي يكلفون به دوراً هاماً ومفيداً لذا من أجل تحقيق هذا الدور يجب مراعاة التالي:

١ ـ التأكّد من استيعاب الطلاب لمعلومات التغذية الراجعة:

إن من الضروري على المعلم الجيد ألا يفترض أن الطلاب يستوعبون التغذية الراجعة لمجرد أنها قريبة منهم، بل أنه يقدم معلومات التغذية الراجعة من خلال تركيز انتباه الطلاب عليها، ومن خلال توجيه الطلاب أثناء تقديمها.

٢ ـ التأكد من أن الطلاب يفهمون العلاقة الرابطة بين أعمالهم وما يقدمه المعلم من تغذية راجعة:

قد يظن المعلم أحياناً أن ما يقدمه لطلابه من تغذية راجعة أنها واضحة بالنسبة لهم، لكونها واضحة بالنسبة له، لكن الأمر مختلف جداً، فغالباً ما

تكون المعلومات التي يقدمها المعلم للطلاب غير واضحة لهم، لذلك يجب عليه أن يستخدم كلمات تحدّد العمل بشكل واضح، يمكّن الطلاب من الاستفادة منه.

٣ ـ إعلام الطالب بالهدف المرغوب تحقيقه:

عندما يعرف الطالب الهدف أو الغاية من العمل الذي يُكلّف به فإنه يستطيع أن يُخطط لإستراتيجيته التعليمية، ويستطيع أيضاً أن يبحث بين المثيرات الكثيرة عن المعلومات المهمة. إن معرفة الهدف تُعتبر مهمة بالنسبة للسلوك والإنضباط والتعلم الأكاديمي، وعلى الطالب أن يعرف السلوك المتوقع منه.

٤ ـ على المعلم مراعاة اتّساق تقديم التغذية الراجعة في الحال كلما أمكن ذلك:

من الصعوبة بمكان، إن لم يكن مستحيلاً أن يُقدّم المعلم لكل طالب تغذية راجعة فورية عندما يكون عدد طلابه يقرب من (٢٥ خمسة وعشرين طالباً) أو أكثر في حجرة الدراسة. لذلك نقدم بعض الإقتراحات التي قد تساعد الطلاب على ربط التغذية الراجعة مع العمل حتى عندما يتمّ تأجيلها:

أ ـ عند تعيين مهمة جديدة ينبغي شرحها فوراً للطلاب، كحل الأمثلة المتعلقة بها، والتحدث عما تفعله أثناء العمل.

ب ـ أن يطلب المعلم من الطلاب حلّ عدد من الأمثلة مع مراقبته لهم، ومناقشة الأخطاء وكيفية تصحيحها.

ج ـ قبل تعيين العمل الجديد عليه التأكد من أن الطلاب يستطيعوا أن يحلوا الأمثلة بنجاح.

د ـ أن يعطي المعلم الطلاب فرصة لتصحيح محاولاتهم التدريبية ويتعين عليه أن يختار بشكل عشوائي عدداً من الأوراق لإعادة تفقدها والتأكد من أن تصحيح الطلاب لها بشكل صحيح.

هـ ـ عندما يُعيد المعلم الأوراق التي قام بتصحيحها، يجب عليه أن يُخصّص وقتاً لمناقشتها، وعندما يتمّ تأجيل التغذية الراجعة فإن الطلاب غالباً ما ينسون العمل لذا يحتاج المعلم لمساعدتهم في تذكره.

■ الغرض من تقديم المعلم التغذية الراجعة:

يُبنى على تقديم المعلم التغذية الراجعة لطلابه مقاصد وأغراض أهمها:

١ ـ التأكيد على صحة الأداء، أو السلوك المرغوب فيه، مع مراعاة تكراره من قبل الطلاب لتحديد أداء ما، على أنه غير صحيح، وبالتالي عدم تكراره من الطلاب في حجرة الدراسة، وهو ما يُعرف بالتغذية الراجعة المؤكدة وقد أشرنا إليها سابقاً.

٢ ـ أن يُقدّم المعلم معلومات يمكن استخدامها لتصحيح أو تحسين أداء ما، وهذا ما يعرف بالتغذية الراجعة التصحيحية وقد أشرنا إليها سابقا أيضاً

٣ ـ توجيه الطالب لكي يكتشف بنفسه المعلومات التي يمكن استخدامها لتصحيح، أو تحسين الأداء وهذا ما يُعرف بالتغذية الراجعة التصحيحية الاكتشافية.

٤ ـ زيادة الشعور بالسعادة (الشعور الإيجابي) المرتبط بالأداء الصحيح، كي تتولد لدى الطالب الرغبة لتكرار الأداء وزيادة الشعور بالثقة والقبول، وهذا ما يُعرف بالثناء.

٥ ـ زيادة الشعور بالخجل، أو الخوف (الشعور السلبي) كي لا يعتمد الطالب إلى تكرار تصرّف ما، وهو ما يُعرف بعدم القبول.

ويُلاحظ أن الأنواع (١ ـ ٢ ـ ٣) موجهة لتغيير أو تعزيز معلومات الطالب. أما الأنواع (٤ ـ ٥) موجهان لتعزيز أو تغيير مشاعر الطالب.

■ شروط التغذية الراجعة:

لكي تُتاح الفرص للمعلم من استخدام التغذية الراجعة في المواقف الصفية، وتحقيق الأهداف المرجوة في عمليات التحسين والتطوير التي يُراد إحداثها في العملية التعليمية التعلمية، فلا بدّ أن تتوفر الشروط التالية:

١ ـ يجب أن تتصف التغذية الراجعة بالدوام والإستمرارية.

٢ ـ يجب أن تتمّ التغذية الراجعة في ضوء أهداف محدّدة.

٣ ـ يتطلب تفسير نتائج التغذية الراجعة فهماً عميقاً وتحقيقاً علمياً دقيقاً.

٤ ـ يجب أن تتصّف عملية التغذية الرّاجعة بالشّمولية، بحيث تشمل جميع عناصر العملية التّعليمية التّعلمية وجميع المتعلّمين على اختلاف مستوياتهم التّحصيلية والعقليّة والعمريّة.

٥ ـ يجب أن يستخدم في عملية التّغذية الرّاجعة الأدوات اللازمة بصورة دقيقة.

● المحور السّابع عشر

القياس والتّقويم

■ تعريف القياس والتقويم:

* **القياس**: مشتقّ من «قاس» أي «قدّر»، يُقال قاس الشيء بغيره أو على غيره أي قدّره على مثله. والقياس بهذا المعنى ممارسة إنسانية يومية، تتجلى في مختلف العمليات التي نقوم بها من أجل تقدير أو وزن مُعطيات حياتنا وما يحيط بنا، سواء أكانت أشياء مادية كالأحجام والأوزان أم معنوية كعلاقتنا بالآخرين وذلك كله بهدف ضبط التعامل فيما بيننا ومع عالمنا.

ومن مجالات «القياس» قياس مستوى المعارف على نطاق واسع في عموم البلاد، أو عند فئة أو فئات معيّنة من السكان... ولا يتحقق القياس أياً كان بلا مقياس متعارف عليه سلفاً فنحن على سبيل المثال: نستخدم وحدة المتر لتحديد المسافات، ونقيس الأثقال استناداً إلى وحدة الجرام، ونعرف الوقت بوحدة الساعة وأجزائها. ومن الناحية العلمية، تختلف تعريفات القياس نسبياً، باختلاف الشيء والمُراد قياسه والمقاييس المستخدمة فيه وضوابطه وأهدافه ومن ذلك:

أ ـ تقدير الأشياء والمستويات تقديراً كميّاً، وفق إطار معيّن من

المقاييس المتدرّجة، وذلك بناءً على القاعدة السائدة القائلة بأن كل ما يحيط بنا يوجد بمقدار وكل مقدار يمكن قياسه.

ب ـ تمثيل الصفات أو الخصائص بأرقام ووفقاً لقوانين معيّنة.

ج ـ قياس بعض العمليات العقلية أو السمات النفسية، من خلال مجموعة من المثيرات المعدّة لتقيس بطريقة كميّة أو كيفيّة.

والتقويم هو بيان قيمة الشيء ويُستخدم في المجال العلمي لوصف عملية إصدار حكم ما، من أجل غرض معيّن يتعلق بقيمة القدرات والمعلومات والأفكار والأعمال والحلول والطرق والمواد... الخ. وذلك باستخدام المحكات والمستويات والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء والخصائص ودقة فعاليتها.

وبعبارة أخرى «التقويم» هو إعطاء قيمة لشيء ما، وفق مستويات وُضِعت أو حُدِّدت سلفاً، وتعريف «التقويم» في المجال العلمي التربوي على وجه الخصوص هو: بيان قيمة تحصيل الطالب أو مدى تحقيقه لأهداف تربوية معيّنة. والتقويم لا يتأتّى بدون قياس منهما والحالة هذه مترابطان.

■ أهداف القياس والتقويم:

يتناول «القياس والتقويم» عدداً كبيراً من الظواهر التربوية والنفسية الاجتماعية، منها على سبيل المثال: قياس التحصيل الدراسي، والقدرات العقلية للفرد كالتجريد والإستدلال وتكوين المفاهيم. وخصائص أخرى أكثر تحديداً منها: قياس السمات المزاجية والنفسية والخصائص والإضطرابات الشخصية والدافعية والميول والاتجاهات والقيم والإبداع والمظاهر الاجتماعية بمختلف أشكالها.

ولا يمكن للمسؤول التربوي أو المختص النفسي أو الاجتماعي أن يتخذ قراراً سليماً مبنياً على إمكانيات الفرد وأدائه دون قياس وتقويم «كمّي» دقيق لهذه الإمكانيات وهذا الأداء. على أن هذا التحديد الكمّي للظواهر ليس غاية في حد ذاته وإنما هو وسيلة لتحقيق أهداف معيّنة. ومن أهم أهداف القياس والتقويم ما يلي:

١ ـ تحديد الخصائص الشخصية والنفسية والعقلية للإنسان وتصنيفها بهدف التعرّف على مختلف جوانبها وتبيّن المتغيرات المتعلقة بها، وذلك للوصول إلى القوانين التي تحكم سلوكنا وقدراتنا العقلية بوصفنا أفراداً، وبالتّالي سلوكنا الجمعي بظواهره النفسية والتربوية والاجتماعية.

٢ ـ الحصول على معلومات محدّدة تفيد المجتمع بمستوياته كافةً: العام والخاص والفردي. فالمسؤول في المجال التربوي والمجال النفسي والمجال الاجتماعي وغيرها من المجالات، يتعيّن عليه بحكم عمله الوفاء بمطالب معيّنة. فهو مُطالب، في مجال التربية مثلاً، بتوجيه الطلاب وفقاً لقدراتهم وتشكيل فصول دراسية يتجانس أفرادها في مستوى أدائهم. وهو مُطالب في الوقت نفسه بتشخيص الحالات غير السوية لتتلقى ما تتطلبه من علاج أو رعاية. ومن واجبه أيضاً أن يسعى لجعل استثمارات المجتمع في مجالات التعليم والتدريب والعلاج مُجزية، بتحديد القنوات المناسبة لها.

٣ ـ الاختيار والتصنيف، ويُقصد به مستويات الأشخاص في سمات معيّنة وتصنيفهم وفقاً للمجال المناسب لكل منهم سواء تعلّق ذلك بالنواحي العلمية أم التعليمية كالقبول في تخصصات معيّنة في التعليم العالي، وتظهر سلامة قرارات الاختيار والتصنيف ومصداقيتها عند توافر (أوعدم توافر) التوافق بين المقاييس ونتائجها التي اتُّخذت على ضوئها القرارات وبين أداء الأشخاص في المجالات العملية أو العلمية التي وُجّهوا إليها.

٤ ـ الكشف عن فعالية الجهاز الإداري أو التربوي في البرامج والأقسام العلمية والإدارية وغيرها، والتأكّد من صحة القرارات التي اتُخذت إلى جانب الإطمئنان على مستوى البرامج التي تُقدّمها الجهات أو المؤسسات التربوية.

٥ ـ التعرّف على المستوى العلمي للطلاب في المهارات والقدرات الأساسية وما قد يعتريها من تغيّر وتحوّل عبر السنين.

٦ ـ تمكين الأُسَر من الاطلاع على مستويات أبنائهم الطلبة من مصادر معلوماتية متعدّدة، إضافة إلى التقويم المدرسي.

٧ ـ تشخيص العملية التعليمية واكتشاف ما تُعانيه من مشكلات آنية، وما قد يعتريها من عوائق مستقبلية، من مستوى المؤسسة الواحدة إلى التعليم على مستوى الدولة.

٨ ـ تزويد المرشدين والمربين بمعلومات عن التلاميذ، تساعدهم في حسن توجيههم تربوياً ومهنياً

٩ ـ تحديد مستويات أداء عناصر العملية التربوية: المعلم والكتاب... الخ، من خلال الكشف عن أداء الطلاب أنفسهم.

١٠ ـ فحص الأهلية: ويُقصد به تحديد ما إذا كانت تتوافر في الفرد الأهلية والشروط اللازمة لتولي مهمة مُعيّنة أو الانخراط في عمل مُعيّن مثل الطب والتعليم وغيرها.

ومما سبق يتّضح جلياً أنّ «القياس والتقويم» مرتكزات وأبعاد متعدّدة وأن مجالات اشتغاله تتوزّع بين عامّة وخاصّة.

ويمكن تلخيص أهميته في المجال التربوي في أنه يُوفّر معلومات موضوعية عن المؤسسات التربوية. ذلك النوع من المعلومات الذي من شأنه الإسهام في حلّ المشكلات أو نواحي القصور العلمية والتربوية

القائمة وتحسين الأداء الآني والتأسيس لرسم خطط مستقبلية ذات أهداف واستراتيجيات مرحلية واضحة وذاتية الإنضباط.

■ العلاقة بين القياس والتقويم:

أولاً: القياس سابق للتقييم وأساس له

ثانياً: التقييم أوسع من القياس بكثير فالقياس يتمّ باستعمال اختبار واحد فقط أما التقييم فيلجأ إلى أساليب أخرى مثل: المسجلات القصصية - الإستجواب - قوائم التقدير - السجل التراكمي - آراء المدرسين وأدوات أخرى

■ الفرق بين القياس والتقويم:

يُذكر أحياناً اصطلاح «التقويم» مُرتبطاً مع اصطلاح «القياس» حتى يكاد يتبادر إلى ذهن السامع أنهما مترادفان، أو أنهما يؤديان إلى مفهوم معنوي واحد، مع أن بينهما فرقاً واضحاً.

- فالتقويم التعليمي من خلال المفاهيم السابقة يمكن تعريفه بأنه: تحديد التقدم الذي يُحرزه التلاميذ نحو تحقيق أهداف التعليم، وبهذا التعريف يرتكز على محورين أساسين هما:

١ - إنّ الخطوة الجوهرية في عملية التقويم هي تعيين الأهداف الجوهرية.

٢ - أيّ برنامج للتقويم يتضمّن استخدام إجراءات كثيرة.

- أما «القياس التعليمي» فهو وسيلة من وسائل التقويم، وهو يُعيّن مجموعة مرتّبة من المثيرات أُعدت لتقييس بطريقة كمية أو بطريقة كيفية بعض العمليات العقلية، أو السمات، أو الخصائص النفسية، والمثيرات قد تكون أسئلة شفوية أو تحريرية مكتوبة وقد تكون سلسلة من الأعداد،

أو بعض الأشكال الهندسية، أو النغمات الموسيقية، أو صوراً أو رسوماً وهذه كلها مثيرات تؤثر في الفرد وتستثير استجاباته، وهذا يعني أن للقياس درجات، أو أنواعاً كثيرة، ومن العسير على الباحث أن يضع لهذا المصطلح تعريفاً شاملاً يحظى بقبول أكبر عدد من الآخرين، غير ان التقويم المُصغّر، وما هو إلا واحد من منظومة التقويم الكبيرة التي تبدأ، أو تنتهي من الموقف التعليمي داخل حجرة الدّراسة، أو خارجها على المستوى الإجرائي وتنتهي أو تبدأ بتقدم، أو نحو النظام التعليم كله من أجل تحقيق الأهداف القومية والتنموية في المجتمع الذي ينتمي إليه، وهذا ما يُعرف بالتقويم المبكر.

■ مبادىء القياس والتقويم:

يجب أن تكون عملية القياس والتقويم نشاطاً مُخططاً له، حيث يجب على المعلمين أثناء التخطيط للقياس الأخذ بعين الاعتبار المعرفة والمهارات والمواقف التي يجب معالجتها، والتخطيط ضروري لتمكين المعلم من:

- وضع التدريبات المرتبطة بمخرجات عملية التعلم وأهدافها لكل وحدة تعليمية.

إعطاء جميع التلاميذ تدريبات تساعد على تقدمهم وتتطلّب جُهداً أكبر.

- إعداد تدريبات متوسطة الصعوبة، بحيث لا تكون فوق مستوى التلاميذ.

- إستخدام مجموعة متنوّعة من طرق القياس والتقويم الملائمة.

- أخذ أساليب التعلم الفردي لدى التلاميذ في الاعتبار.

ـ يجب أن تظهر عملية القياس والتقويم بشكل متكرر بطريقة غير مباشرة في أثناء عملية التعليم اليومي.

ـ يجب تحديث ورصد مستوى التقدّم لكل تلميذ ورصد ذلك بطريقة مناسبة، إذ أن من خلال تنفيذ التلميذ للأنشطة اليومية في غرفة الصف، سيستخدم المعلم الطرق الآتية في الرصد (التسجيل):

ـ أنماط مختلفة من القوائم تُشتقّ بشكل مباشر من مخرجات التعلم وأهدافه.

ـ ملفات التلاميذ التي قد تحتوي على الملاحظات المختصرة حول مدى تَقدّم التلاميذ فيما يتعلق بنتائج عملية التعليم.

ـ نماذج التقويم الذّاتي التي تُتيح للتلاميذ المشاركة في عملية تقييم أنفسهم، والتّعبير عن ذاتهم.

ـ يجب إعداد تقارير التغذية الرّاجعة للتلاميذ لأولياء الأمور والمعلمين الآخرين.

يُنظر إلى التقارير على أنها وسيلة حوار بين المدرسة وأولياء الأمور بل وكذلك التلاميذ، لذلك يجب الأخذ في الاعتبار:

أ ـ يجب أن يتلقى التلاميذ ملاحظات شفوية وكتابية حول أعمالهم، ويمكن لهذه التغذية أن توافر:

ـ في أثناء عملية التعليم اليومي (التغذية الراجعة الشفوية).

ـ في نهاية كل وحدة من الموضوع أو التمرين (التغذية الراجعة المكتوبة).

ب ـ يجب أن يتلقى أولياء الأمور تقريراً (شفوياً أو مكتوباً أو كليهما) يتضمّن عبارات واضحة ومفهومة حول مدى تقدّم التّلاميذ، وهذه التغذية الراجعة يجب:

ـ أن توفّر وصفاً لتحصيل الطالب.

ـ أن تعطي معلومات عن الجوانب المهمة من العمل التي يحتاج فيها الطالب للمساعدة والتشجيع.

ـ تحديد الخطوات التالية لعملية التعلم.

ج ـ يجب تزويد المعلم الذي يقوم ـ أو سيقوم ـ بتعليم التلاميذ بالمعلومات حول مدى تقدم التلميذ وسوف يتخذ قرارات كيفية إرسال المعلومات من:

ـ صفّ إلى صفّ.

ـ مدرسة إلى مدرسة.

د ـ يجب تزويد الإداريين والمسؤولين في المدرسة بالمعلومات حول حُسن سير التلاميذ جميعهم في تحقيق المعايير المطلوبة.

■ **خصائص التقويم:**

شامل يأخذ بعين الاعتبار السلوك، التفكير، المهارات، مُستمر مع عملية التدريس، علمي مبني على أسس علمية وعملية يشترك فيها المعلم والطالب والإدارة والأهل. والهدف من التقويم هو التحسين والتطوير بناءً على:

١ ـ وضع درجات للطلاب ثم تقييم هذه الدرجات، أي الحكم على مدى كفايتها لترفيع أو ترسيب الطلبة بموجبها.

٢ ـ إرسال تقارير للأهل عن تقدم الطالب.

٣ ـ تشخيص تعلم الطالب أي اكتشاف ما يتعرّضه من مشاكل وعقبات وذلك بواسطة الاختبارات التشخيصية.

٤ ـ معرفة قدرة الطالب على التعلم.

٥ ـ اختيار التلاميذ أو توزيعهم على مختلف أنواع الدراسات أو الشعب المناسبة لقدراتهم وقابليتهم.

٦ ـ تقييم المدرسين ككل لمعرفة أين يجب أن يحدث التحسين والتطوير.

٧ ـ تقييم المدرسين من قبل الإدارة.

٨ ـ تقويم المناهج وما يتصل بها من مجتمع مدرسي وطرق ووسائل تعليمية وكتب دراسية.

٩ ـ تقويم الكفاية الإدارية وما يرتبط بها من تشريعات تربوية.

١٠ ـ تقويم علاقة المدرّس بالمجتمع المحيط به.

١١ ـ تقويم الكفاية الخارجية للتعليم وخاصة العلاقات التي تربط التعليم بالعمل.

١٢ ـ تقويم الخطط التربوية وما يتبعها من برامج ومشروعات.

١٣ ـ تقويم السياسة التعليمية.

١٤ ـ تقويم استراتيجية التنمية التربوية وغيرها من الأنواع الأخرى، وكل هذه الأنواع من التقاويم يجمعها رابط مشترك هو أهداف التعليم وما وراءها من حاجات مجتمعية ومطالب نموّ المتعلمين التي تُعتبر معايير أساسيّة لكل تقويم تربوي.

وعملية التقويم تبدأ بالتشخيص أولاً وتحديد نقاط القوة والضعف بناء على البيانات والمقاييس المتوفرة وتنتهي بإصدار مجموعة من القرارات التي تحاول القضاء وعلى السلبيات التي اكتُشفت وعلى أسبابها.

ومجال عملية التقويم هذه هو العمل التعليمي بدءاً بالتلميذ الذي يُعدّ محور العملية التعليمية كلها.

وهدفها الأول مروراً بالتعليم، وما يرتبط بها من سلطات، ومؤسسات تعليمية، واداريين ومشرفين، وينتهي بكل المؤسسات العاملة في المجتمع والتي يتصل عملها بالتعليم بشكل أو بآخر.

■ أنواع التّقويم ودورها في تحسين عملية التعليم:

يُصنف التقويم إلى أربعة أنواع:

١ ـ التّقويم القبلي.

٢ ـ التّقويم البنائي أو التكويني.

٣ ـ التّقويم التشخيصي.

٤ ـ التّقويم الختامي أو النهائي.

أولاً: التّقويم القبلي:

يهدُف التقويم القبلي إلى تحديد مستوى المتعلم تمهيداً للحكم على صلاحيته في مجال من المجالات، فإذا أردنا مثلاً أن نحدّد إذا ما كان من الممكن قبول المتعلم في نوع معيّن من الدراسات كان علينا أن نقوم بعملية تقويم قبلي باستخدام اختبارات القدرات أو الاستعدادات بالإضافة إلى المقابلات الشخصية وبيانات عن تاريخ المتعلم الدراسي وفي ضوء هذه البيانات يمكننا أن نُصدر حكماً بمدى صلاحيته للدراسة التي تُقدّم إليها.

وقد نهدف من التقويم القبلي توزيع المتعلمين في مستويات مختلفة حسب مستوى تحصيلهم. وقد يلجأ المعلم للتقويم القبلي قبل تقديم الخبرات والمعلومات للتلاميذ، ليتسنى له التعرف على خبراتهم السابقة ومن ثم البناء عليها سواء كان في بداية الوحدة الدراسية أو الحصة الدراسية، فالتقويم القبلي يُحدّد للمعلم مدى توافر متطلبات دراسة المُقرّر

لدى المتعلمين، وبذلك يمكن للمعلم أن يُكيِّف أنشطة التدريس بحيث تأخذ في اعتبارها مدى استعداد المتعلم للدراسة. ويمكن للمعلم أن يقوم بتدريس بعض مهارات مبدئية ولازمة لدراسة المُقرّر إذا كشف الاختبار القبلي عن أن معظم المتعلمين لا يمتلكونها.

ثانياً: التقويم البنائي:

وهو الذي يُطلق عليه أحياناً التقويم المستمر، ويُعرف بأنه العملية التقويمية التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التعلم، وهو يبدأ مع بداية التعلم ويواكبه أثناء سير الحصة الدراسية.

ومن الأساليب والطرق التي يستخدمها المعلم فيه ما يلي:

١ ـ المناقشة الصفية.

٢ ـ ملاحظة أداء الطالب.

٣ ـ الواجبات البيتية ومتابعتها.

٤ ـ النصائح والإرشادات.

٥ ـ حصص التقوية.

والتقويم البنائي هو أيضاً استخدام التقويم المنظَّم في عملية بناء المنهج، في التدريس وفي التعليم بهدف تحسين تلك النواحي الثلاث وحيث أن التقويم البنائي يحدث أثناء البناء أو التكوين فيجب بذل كل جهد من أجل استخدامه في تحسين تلك العملية نفسها.

وعند استخدام التقويم البنائي ينبغي أولاً تحليل مُكوّنات وحدات التعلم وتحديد المواصفات الخاصة بالتقويم البنائي، وعند بناء المنهج يمكن اعتبار الوحدة درس واحد تحتوي على مادة تعليمية يمكن تعلمها في وقت محدّد، ويمكن لواضع المنهج أن يقوم ببناء وحدة بوضع

مجموعة من المواصفات يحدّد منها بشيء من التفصيل والمحتوى، وسلوك الطالب، أو الأهداف التي ينبغي تحقيقها من جراء تدريس ذلك المحتوى وتحديد المستويات التي يرغب في تحقيقها، وبعد معرفة تلك المواصفات يحاول واضعي المادة والخبرات التعليمية التي ستساعد الطلاب على تحقيق الأهداف الموضوعة، ويمكن للمعلم استخدام نفس المواصفات لبناء أدوات تقويم بنائية توضح أن الطلاب قد قاموا بتحقيق الكتابات الموضوعة وتحدّد أي نواحٍ منها قام الطلاب فعلاً بتحقيقها أو قصّروا فيها.

إن أبرز الوظائف التي يحققها هذا النوع من التقويم هي:

١ ـ توجيه تعلم التلاميذ في الاتجاه المرغوب فيه.

٢ ـ تحديد جوانب القوة والضعف لدى التلاميذ لعلاج جوانب الضعف وتلافيها وتعزيز جوانب القوة.

٣ ـ تعريف المتعلم بنتائج تعلمه، وإعطاؤه فكرة واضحة عن أدائه.

٤ ـ إثارة دافعية المتعلم للتعلم والإستمرار فيه.

٥ ـ مراجعة المتعلّم في المواد التي درسها بهدف ترسيخ المعلومات المستفادة منها.

٦ ـ تجاوز حدود المعرفة إلى الفهم لتسهيل انتقال أثر التعلم.

٧ ـ تحليل موضوعات المدرسة وتوضيح العلاقات القائمة بينها.

٨ ـ وضع برنامج للتعليم العلاجي وتحديد منطلقات حصص التقوية.

٩ ـ حفز المعلم على التخطيط للتدريس وتحديداً أهداف الدّرس بصيغ سلوكية، أو على شكل نتاجات تعلمية يراد تحقيقها.

كما أن تنظيم سرعة تعلم التلميذ أكفأ استخدام للتقويم البنائي فحينما

تكون المادة التعليمية في مُقرّر ما متتابعة فمن المهم أن يتمكن التلاميذ من الوحدة الأولى والثانية مثلاً قبل الثالثة أو الرابعة وهكذا، ويبدو ذلك واضحاً في مادة الياضيات، إلا أن الاستخدام المستمر للتقويمات القصيرة خاصة إذا ما صاحبتها تغذية راجعة يرتبط بمستوى تحصيل الطلاب.

ثالثاً: التقويم التشخيصي:

يهدف التقويم التشخيصي إلى اكتشاف نواحي القوة والضعف في تحصيل المتعلم، ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتقويم البنائي من ناحية وبالتقويم الختامي من ناحية أخرى، حيث أن التقويم البنائي يفيدنا في تتبع النمو عن طريق الحصول على تغذية راجعة من نتائج التقويم والقيام بعمليات تصحيحية وفقاً لها، وهو بذلك يُطلع المعلم والمتعلم على الدرجة التي أمكن بها تحقيق مخرجات التعلم الخاصة بالوحدات المتتابعة للمُقرّر.

ومن ناحية أخرى يفيدنا التقويم الختامي في تقويم المحصّلة النهائية للتعلم تمهيداً لإعطاء تقديرات نهائية للمتعلمين لنقلهم لصفوف أعلى، وكذلك يفيدنا في مراجعة طرق التدريس بشكل عام. أما التقويم التشخيصي فمن أهم أهدافه تحديد أسباب صعوبات التعلم التي يواجهها المتعلم حتى يمكن علاج هذه الصعوبات ومن هنا يأتي ارتباطه بالتقويم البنائي.

ولكن هناك فارق هام بين التقويم التشخيصي والتقويم البنائي أو التكويني يكمن في خواص الأدوات المستعملة في كل منهما.

فالاختبارات التشخيصية تُصمّم عادة لقياس مهارات وصفات أكثر عمومية مما يقيسه الأدوات التكوينية. فهي تشبه اختبارات الاستعداد في كثير من النواحي خصوصاً في إعطائها درجات فرعية للمهارات والقدرات الهامة التي تتعلق بالأداء المُراد وتشخيصه. ويمكن النظر إلى الدرجات

الكلية في كل مقياس فرعي مستقلة عن غيرها . ، إلا أنه لا يمكن النظر إلى درجات البنود الفردية داخل كل مقياس فرعي في ذاتها .

وعلى العكس من ذلك تُصمّم الاختبارات التكوينية خصيصاً لوحدة تدريسية بعينها، يُقصد منها تحديد المكان الذي يواجه فيه الطالب صعوبة تحديد دقيق داخل الوحدة، كما أن التقويم التشخيصي يُعرّفنا بمدى مناسبة وضع المتعلم في صف معيّن. والغرض الأساسي إذاً من التقويم التشخيصي هو تحديد أفضل موقف تعليمي للمتعلمين في ضوء حالتهم التعليمية الحاضرة.

رابعاً: التقويم الختامي أو النهائي:

ويُقصد به العملية التقويمية التي يجري القيام بها في نهاية البرنامج التعليمي، يكون المفحوص قد أتّم متطلباته في الوقت المُحدّد لإتمامها، والتقويم النهائي هو الذي يُحدّد درجة تحقيق المتعلمين للمخرجات الرئيسية لتعلم مقرر ما.

ومن الأمثلة عليه في مدارسنا ومؤسساتنا التعليمية الإمتحانات التي تتناول مختلف المواد الدراسية في نهاية كل فصل دراسي وامتحان الثانوية العامة.

والتقويم الختامي يتمّ في ضوء مُحدّدات معيّنة أبرزها تحديد موعد إجرائه، وتعيين القائمين به والمشاركين في المراقبة ومراعاة سرية الأسئلة، ووضع الإجابات النموذجية لها ومراعاة الدقة في التصحيح.

وفيما يلي أبرز الأغراض التي يحققها هذا النوع من التقويم:

١ ـ رصد علامات الطلبة في سجلات خاصة.

٢ ـ إصدار أحكام تتعلق بالطالب كالإكمال والنجاح والرسوب.

٣ ـ توزيع الطلبة على البرامج المختلفة أو التخصصات المختلفة أو الكليات المختلفة.

٤ ـ الحكم على مدى فعالية جهود المعلمين وطرق التدريس.

٥ ـ إجراء مقارنات بين نتائج الطلبة في الشعب الدراسية المختلفة التي تتضمنها المدرسة الواحدة أو بين نتائج الطلبة في المدارس المختلفة.

٦ ـ الحكم على مدى ملاءمة المناهج التعليمية والسياسات التربوية المعمول بها.

وغالباً ما تتغير وسائل التقويم تبعاً لنوع التقويم الذي يريد المعلم القيام به، فبينما يعتمد التقويم البنائي على العديد من المصادر مثل الاختبارات التحريرية المتعددة، والاختبارات الشفوية والواجبات المنزلية وملاحظات المعلم في الفصل، نجد التقويم النهائي يركّز على الاختبارات النهائية في نهاية الفصل الدراسي أو العام الدراسي مع الاستفادة بجزء من نتائج التقويم البنائي في إصدار حكم على أحقية المتعلم للإنتقال لصف أعلى.

■ تشخيص مشكلات التعلم وعلاجها:

قد يرى المعلم كل فرد في الفصل كما لو كان له مشكلته الخاصة، إلا أنه في الواقع هناك مشكلات كثيرة مشتركة بين المتعلمين في الفصل الواحد مما يساعد على تصنيفهم وفقاً لهذه المشكلات المشتركة، ولمساعدة المتعلمين لا بدّ أن يحدّد المعلم مرحلة نموّهم والصعوبات الخاصة التي يعانون منها، وهذا هو التشخيص التربوي، وكان في الماضي قاصراً على التعرّف على المهارات والمعلومات الأكاديمية، أما الآن فقد امتد مجاله ليشمل جميع مظاهر النمو.

ولذلك فإن تنمية المظاهر غير العقلية في شخصيات المتعلمين لها نفس أحقية تنمية المهارات والمعرفة الخاصة وأهمية إشباعها.

والتدريس الجيد هو الذي يتضمّن عدة أشياء هي:

١ ـ مقابلة المتعلمين عند مستواهم التحصيلي والبدء من ذلك المستوى.

٢ ـ معرفة شيء عن الخبرات والمشكلات التي صادفوها للوصول لتلك المستويات.

٣ ـ إدراك أثر الخبرات الحالية في الخبرات المدرسية المقبلة.

ويرتكز تشخيص صعوبات التعلم على ثلاث جوانب:

أولاً: التعرّف على من يعانون من صعوبات التعلم:

هناك عدة طرق لتحديد المتعلمين الذين يعانون من صعوبات التعلم، وأهم هذه الطرق هي:

أ ـ إجراء اختبارات تحصيلية مسحية.

ب ـ الرجوع إلى التاريخ الدراسي لأهميته في إلقاء الضوء على نواحي الضعف في تحصيل المتعلم حالياً.

ج ـ البطاقة التّراكمية أو ملف المتعلم المدرسي.

ثانياً: تحديد نواحي القوة والضعف في تحصيلهم:

لا شكّ أن الهدف من التشخيص هو علاج ما قد يكون هناك من صعوبات، ولتحقيق ذلك يستطيع المعلم الاستفادة من نواحي القوة في المتعلم وأول عناصر العلاج الناجح هو أن يشعر المتعلم بالنجاح، والاستفادة من نواحي القوة في التعلم تحقق ذلك.

ويتطلب نواحي القوة والضعف في المتعلم مهارات تشخيصية خاصة لا بدّ للمعلم من تنميتها حتى ولو لم يكن مختصاً.

وهناك ثلاثة جوانب لا بدّ من معرفتها واستيعابها حتى يستطيع المعلم أن يُشخّص جوانب الضعف والقوة في المتعلم وهذه الجوانب هي:

أ ـ فهم مبادىء التعلم وتطبيقاتها مثل نظريات التعلم وتطبيقاتها في مجال التدريس، وعوامل التذكر والنسيان ومبادىء انتقال أثر التعلم.

ب ـ القدرة على التعرف على الأعراض المرتبطة بمظاهر النمو النفسي والجسمي التي يمكن أن تكون سبباً في الصعوبات الخاصة، وقد يحتاج المعلم في تحديده هذه الأغراض إلى معونة المختصين وهؤلاء يمكن توفرهم في الجهات المختصة.

ج ـ القدرة على استخدام أساليب وأدوات التشخيص والعلاج بفهم وفاعلية ومن أمثلة هذه الأدوات الاختبارات التحصيلية المقننة إذا كانت متوفرة والاختبارات والتمرينات التدريبية الخاصة بالفصل.

ثالثاً: تحديد عوامل الضعف في التحصيل:

يستطيع المعلمون الذين لهم دراية بالأسباب العامة لضعف التحصيل الدراسي للمتعلم ووضع فروض سليمة حول أسباب الصعوبات التي يعاني منها تلاميذهم.

فقد يكون الضعف الدراسي راجعاً إلى عوامل بيئية وشخصية كما يعكسها الاستعداد الدراسي والنمو الجسمي والتاريخ الصحي وما قد يرتبط بها من القدرات السمعية والبصرية والتوافق الشخصي والاجتماعي.

■ العلاج:

إلى جانب معرفة ما يحتاج الأطفال إلى تعلمه لا بدّ أن يعرف المعلمون أفضل الوسائل التي تُستخدم في تعليمهم.

ويمكن للعلاج أن يكون سهلاً لو كان الأمر مجرد تطبيق وصفة معيّنة، ولكن هذا الأمر غير ممكن في مجال صعوبات التعلم والعجز عن التعلم فالفروق الفردية بين المتعلمين أمر واقع مما يجعل مشكلة آخرين إلى عيوب في التدريس وهكذا.

وصعوبات التعلم متنوّعة وعديدة ولكل منها أسبابها. وقد ترجع مشكلة الكتابة الرديئة مثلاً إلى نقص النمو الحركي بينما ترجع لدى طفل آخر إلى مُجرّد الإهمال وعدم الاهتمام.

ورغم إختلاف أساليب وطرق العلاج إلا أن هناك بعض الإرشادات التي تنطبق على الجميع ويمكن أن تكون إطاراً للعمل مع من يعانون مشكلات في التحصيل الدراسي وهي:

أ ـ أن يصحب البرنامج العلاجي حوافز قوية للمتعلم.

ب ـ أن يكون العلاج فردياً يستخدم سيكولوجية التعلم.

ج ـ أن يتخلّل البرنامج العلاجي عمليات تقويم مستمرة تُطلع المعلم على مدى تقدمّه في العلاج أولاً بأول، فإنّ الإحساس بالنجاح دافع قوي على الإستمرار في العلاج إلى نهايته.

■ أساليب التقويم وأدواته:

هناك أساليب وأدوات متنوّعة للتقويم ومنها:

١ ـ الملاحظة.

٢ ـ مقاييس التقدير.

٣ ـ سلالم التقدير والمراجعة.

٤ ـ المقابلات.

٥ ـ عيّنات العمل.

٦ ـ الاختبارات.

وفيما يلي توضيح لأكثر هذه الأساليب شيوعاً في المدارس:

أولاً: الملاحظة:

يتطلب هذا النوع استمرار ملاحظة المعلم لطلابه أثناء قيامهم بالواجبات أو الأنشطة العديدة في ميادين التدريس كالمشاركة في طرح الأسئلة، أو تطوير المهارات، وحتى تكون الملاحظة فاعلة لا بدّ للمعلم من استخدام لغة وصفية صحيحة لتسجيل الملاحظات. وأن يحدّد الهدف الذي يبحث عنه في ملاحظته وأن يكون موضوعياً في ذلك. ولأسلوب الملاحظة فوائد عديدة يتمثل أهمها في:

ـ إتاحة الفرصة للملاحظة المستمرة من جانب المعلم لكل تلميذ من تلاميذه.

ـ وكذلك تمتاز بأنها لا تخيف الطلاب كالإمتحانات أو الاختبارات المختلفة.

ثانياً: سجلات الحوادث القصصية:

السجل الوصفي عبارة عن وصف لحادث أو موقف في حياة الطالب ويؤلّف جمع مثل هذا الوصف لمدة طويلة من الزمن وثائق توضح التغيرات التي حدثت وما تزال تحدث لسلوك الطالب

ثالثاً: قوائم التدقيق والمراجعة:

وتعتبر هذه الوسيلة مفيدة في مجال تقييم التقارير والعمل الجماعي والتجارب في المختبرات... إلخ، حيث يضع المعلم فقرات يريد تقييمه ومستوى الأداء.

رابعاً: الاختبارات كوسيلة للتقويم:

يُعرّف الاختبار على أنه إجراء تنظيمي تتم فيه ملاحظة سلوك الطلاب والتأكد من مدى تحقيقهم للأهداف الموضوعة وذلك عن طريق وضع أو صياغة مجموعة من الفقرات أو الأسئلة المطلوب الإجابة عنها، مع وصف هذه الإجابات بمقاييس عددية أو درجات تقديرية.

فوائد الاختبارات:

١ ـ مساعدة الطلاب على فهم أنفسهم بشكل أفضل من خلال التغذية الراجعة التي تكشف عن نقاط القوة والضعف لديهم ومدى ما أحرزوه من تقدُّم.

٢ ـ المساعدة على تحديد ما إذا كان الطالب قد أتقن مهارة مُعيّنة أم لا.

٣ ـ تطوير الدافعية عند الطلاب عن طريق تزويدهم بالأهداف قصيرة المدى.

٤ ـ المساعدة في تحديد مستويات الطلاب المختلفة.

٥ ـ المساعدة على الإحتفاظ بالتعلم لفترة أطول عن طريق عمل الاختبارات من وقت لآخر.

٦ ـ المساعدة في استخدام تفريد التعليم من أجل مراعاة الفروق الفردية.

٧ ـ المساعدة في الحكم على فعالية التدريس.

بناء الاختبارات:

١ ـ تحديد الغرض من الاختبار والوظيفة التي ستُستخدم من أجلها العلامات عند الاختبار.

٢ ـ تحليل أهداف التدريس والأهداف السلوكية الخاصة التي ستتناولها الأسئلة.

٣ ـ تحليل محتوى المادة في تصنيفات مناسبة، وتنظيمها في جدول ثنائي البُعد (جدول المواصفات) يُبيّن الهدف ونوعه والعلامات المخصّصة لذلك الهدف.

٤ ـ تحديد شكل السّؤال المناسب وطريقة الصّياغة.

٥ ـ كتابة الأسئلة ويُنصح بكتابة عدد منها أكبر من العدد المُقرّر، ومراجعة الأسئلة وتنقيحها مع الإسترشاد بآراء المختصين ذوي الخبرة، ثم اختيار العدد المطلوب بعد حذف الأسئلة الضعيفة.

٦ ـ كتابة تعليمات للطالب توضّح طريقة الإجابة.

٧ ـ تحديد زمن الاختبار بالإسترشاد بمعايير مُتعارف عليها، أو بتجريب الاختبار على عيّنة صغيرة مُماثلة لعيّنة المفحوصين.

٨ ـ تهيئة الأسئلة وتعليمات الإجابة للإخراج والطباعة.

٩ ـ تحديد الإجابة النموذجية للأسئلة مع تبيان طريقة التصحيح.

١٠ ـ تحليل نتائج الاختبار.

خصائص الاختبار الجيد:

يوجد نوعان من الخصائص بالنسبة للاختبار الجيد:

ـ يتمثّل الأوّل في الخصائص الأساسية كالصدق والثبات والموضوعية.

ـ بينما يتمثّل الثاني في الخصائص الفنيّة أو الثانوية المطلوب توافرها.

وفيما يلي توضيح لهذه وتلك:

أولاً: الخصائص الأساسية:

أ ـ الصدق وهو أن يقيس الفحص بالفعل ما وُضع لقياسه.

ب ـ الثبات وهو حصول المفحوص على النتائج نفسها تقريباً إذا أُعيد تطبيق الفحص عليه.

ج ـ الموضوعية objectivity وهي عكس الذاتية بحيث لا تتوقف علامة المفحوص على المُصحّح أي إخراج رأي المُصحّح في التصحيح.

ثانياً: الخصائص الفنية:

أ ـ سهولة وضع الاختبار.

ب ـ قِصَر الوقت المخصص لكتابته أولاً والاقتصاد في الوقت والجهد اللازمين لتصحيحه.

ج ـ سهولة تطبيق الاختبار على الطلاب.

د ـ التدرّج في وضع الأسئلة من السهل إلى الصعب حتى تُشجّع الطلبة على الإجابة.

هـ ـ شمولية الاختبار على أسئلة متنوّعة في أنماطها وصعوبتها.

و ـ كتابة العلامة المخصصة لكل سؤال بجانبه.

ز ـ صياغة السؤال بشكل واضح وبلغة سليمة.

ح ـ أن يقيس الاختبار الأهداف الموضوعية من قبل.

ط ـ يجب أن يكون للسؤال إجابة مُحدّدة ولا يقترب إلى اللّغز.

ي ـ يجب البُعد عن الأسئلة المركبة.

ك ـ يجب ألا تكون الصياغة موحية بالجواب.

الاختبارات التحصيلية:

الاختبارات التحصيلية وسيلة من وسائل القياس التي تُستخدم لتدلّ

على معرفة مستوى الطلاب في مقرّر بعينه، أو في مجموعة من المقرّرات الدراسية، وهي قديمة قِدَم تحصيل المعارف، والعلوم المختلفة، حيث ارتبطت دوماً بالتعليم وبمعرفة نتائجه. وقد تباينت آراء التربويين حول الاختبارات وفوائدها، والآثار المترتبة عليها، فمنهم من هاجمها بشدة وطالب بإلغائها وحجة هذا الفريق ما يلي:

١ ـ نتيجة لاعتماد النتائج النهائية في قياس مستويات الطلاب على الاختبارات كوسيلة وحيدة، فإن جزءاً كبيراً من جهد الطلاب، ووقتهم ينصرف في الاستعداد لهذه الاختبارات بصرف النظر عن أي استفادة أخرى في عملية التعلم.

٢ ـ يعتمد الطلاب لنجاحهم في الاختبارات على الحفظ، والإستظهار اللذين قد يصاحبهما الفهم، وقد يجانبهما، والغاية من ذلك أن يكونوا على معرفة تامة بكل المقررات المطلوبة بحيث يتمكنوا من الإجابة على الأسئلة، وبعد ذلك لا يهم أن تحتفظ الذاكرة بتلك المعلومات، أو تذهب أدراج الرياح.

٣ ـ حِفظ الطلاب للمعلومات التي سيختبرون فيها واستظهارها يدفعهم إلى البحث عن شيء ويحفظونه بغضّ النظر عن قيمته المعرفية، لذلك انتشرت ظاهرة كتب تبسيط المواد الدراسية، والملخصات والمذكرات وما إلى ذلك على الرغم من السلبيات الناجمة عنها.

٤ ـ أصبحت الدراسة بالشكل الذي عرضناه سابقاً وسيلة لتأدية الاختبارات وأصبح الاختبار وسيلة لانتقال الطلاب من مرحلة إلى أخرى، أو لدخول الجامعة وعليه فقد ضاعت القيم التربوية لكل ما يُدرّس في غمرة الإنشغال بالاختبارات.

٥ ـ يترتب على إعطاء الاختبارات أهمية كبرى، باعتبارها وسيلة

القياس الوحيدة في معرفة قدرات الدارسين على النجاح أو الرسوب، مع وجود ظاهرة الغش التي تفشت بين مختلف فئات الطلاب، كما تفننوا في إيجاد أنواع مختلفة منها.

٦ ـ يُصاحب عملية الاختبارات كثير من الشد العصبي عند الطلاب الأمر الذي ينعكس سلباً على أنفسهم، وعلى أولياء أمورهم، وأسرهم عامة، فتعيش الأسرة فترة ليست بالقليلة قبل الاختبارات وأثنائها حالة من التوتر والاستعداد غير العادي لهذه الاختبارات وكأنها في حالة طوارىء.

٧ ـ اهتمام المعنيين بالاختبارات يدفعهم إلى إنفاق الكثير من الوقت والجهد والمال عليها ربما أكثر مما ترصده هذه الجهات لأوجه المناشط التعليمية المختلفة التي تُنمّي الطلاب في جوانب شخصياتهم المتعددة.

٨ ـ إنّ الاختبارات الحالية على أساس هام كان ينبغي أن يكون فيها ألا وهو تشخيص حالة الطالب بدقة من حيث نواحي ميوله، واستعداداته وقدراته وقد يكون لعامل الصدفة في اجتياز الاختبار والحصول على درجة جيدة دور ما في ذلك.

٩ ـ إن الاختبارات كوسيلة للقياس لا تُبيّن جودة الكتاب المدرسي، أو ملاءمة الطرق، أو الأساليب التي يتبعها المعلم في تدريسه كما أنها لا تعكس ملاءمة المنهج كله بالنسبة للطالب أو المجتمع.

١٠ ـ الاختبارات بالصورة التي تُنفّذها المؤسسات التعليمية لا تعكس أي مظهر من مظاهر نشاط الطلاب في فصولهم أو في مدارسهم بصفة عامة.

ـ أما الفريق المُدافع عن الاختبارات فيرى فيها بعض الفوائد، وربما لعدم إيجاد البديل المناسب للأسباب التالية:

١ ـ يعتبرها القائمون على التعليم وسيلة ناجحة لقياس مستويات

الطلاب خاصة في غياب نظام بديل مقنع، ويدافعون بأن ما يصاحبها من ظواهر سلبية كالغش، والكتب المبسّطة والملخصات، أمور لا تعيبها بقدر ما تعيب النظام الذي يعجز عن ضبط مثل هذه الأمور أو الحد منها.

٢ ـ تُعتبر الاختبارات من جهة رسمية وسيلة منطقية، تُخبر الطلاب بمدى تقدمهم بالنسبة لأنفسهم، وبالنسبة لزملائهم، لهذا فهي تدفع أعداداً منهم نحو المحافظة على المستويات الطيبة التي وصلوا إليها، كما أنها تُحفّز المتخلفين على محاولة اللحاق بأقرانهم وتعويض ما فاتهم.

٣ ـ تُعتبر الاختبارات وسيلة تنبيه، تدفع أولياء الأمور لمتابعة أبنائهم، والوقوف عن كثب لمعرفة مستوياتهم، وحثّهم على مُضاعفة الجهد، كما تساعد على الربط بين المدرسة والبيت بحيث يكون الطرفان على اتّصال مستمر، أو حين تستدعي الضرورة ذلك.

٤ ـ تعكس الاختبارات مستويات الطلاب المختلفة، والتي من خلالها تتعرّف المدرسة على المُتدنّي، فتقوم بوضع البرامج العلاجية التي تساعد الطلاب على تحسين مستواهم.

٥ ـ تُعتبر الاختبارات بمثابة مؤشّر بين المعلم ومدى نجاحه في جهوده مع طلابه، كما تُبيّن له موقعه بالنسبة لزملائه المعلمين في المدرسة، مما يدفع البعض إلى بذل المزيد من العطاء أو الجهد.

٦ ـ يمكن لخبراء المناهج أن يستفيدوا من النتائج التي تتوصل إليها الاختبارات في عملية تطوير المناهج بكل ما تشتمل عليه من برامج، وكتب، وطرق التدريس ووسائل في ضوء ما يحققه الطلاب من الأهداف التي رُسِمَت مسبقاً.

٧ ـ من خلال الاختبارات يتمكن الطالب من تحديد قدراته وميوله نحو تخصص مُعيّن يَسهُل عليه اجتيازه مستقبلاً.

٨ ـ إذا أُديت الاختبارات بأمانة ودقة وموضوعية فإنها تُعلّم الطلاب قيماً عُظمى في حياتهم، كالإنضباط في المواعيد، والدّقة في التّنفيذ، والأمانة في الأداء والحفظ وربط المفاهيم.

٩ ـ تتطلب الاختبارات إعادة تنظيم الأفكار الواردة في الكتاب المُقرّر وعرضها في ترتيب وأسلوب يحقق المطلوب من السؤال، ومن هنا فهي تكشف عن قدرة المتعلم على التعبير بأسلوبه الخاص عمّا استوعب من معلومات.

■ العوامل المؤثّرة على موضوعية التصحيح:

١ ـ عدم وجود إجابة نموذجية.

٢ ـ النزعة نحو منح درجات عالية ونزعة نحو منح درجات منخفضة لدى المصححين.

٣ ـ اختلاف تقدير المُصحّح ذاته في كل مرة.

٤ ـ الاستعداد العقلي والتحيّز والأهواء الشخصية للمُصحّح.

٥ ـ الحالة النفسية والجسمية للمُصحّح.

٦ ـ أثر الهالة أو الفكرة السابقة عن الطلبة أو الإنطباع العام الذي كَوّنه المعلم سواء أكان ذلك من الناحية السلبية أو الإيجابية.

٧ ـ الأوراق الأولى والأخيرة (فالأوراق الأولى عادةً ما يتمّ التدقيق فيها والكشف عما جاء فيها من أخطاء ويقل هذا التركيز لدى المعلم تدريجياً).

■ وسائل للتقليل من العوامل المؤثّرة على موضوعية التصحيح:

١ ـ إعداد إجابة نموذجية محدّد فيها توزيع الدرجات على جميع فقرات كل سؤال.

٢ ـ القراءة المبدئية.

٣ ـ التصحيح الجماعي.

٤ ـ توفير المكان والوقت المناسب للجنة التصحيح.

٥ ـ عدم التصحيح أثناء أو فترة المجهود الجسمي أو النفسي أو الإنفعالي.

٦ ـ التركيز على إجابة الطالب وليس على الخلفية السابقة لمستواه العلمي.

٧ ـ اعتبار جميع الطلاب سواسية في التعامل وإعطاء كل طالب الدرجة التي يستحقها بصرف النظر عن العلاقات الخاصة والميول.

٨ ـ المراجعة العلمية والفنية لجميع أوراق الطلاب بعد انتهاء التصحيح وتكليف أحد المعلمين بذلك.

● **المحور الثّامن عشر**

الواجبات المنزليّة

■ مفهوم الواجبات المنزلية:

تُعدّ الواجبات المنزلية تطبيقاً لما يدرسه الطالب في الصف وتأكيداً للمعلومات التي يكتسبها في المدرسة. تُشكّل الواجبات المنزلية مسألة من المسائل المهمّة في ميدان التربية والتعليم فهي من أكثر الموضوعات التي يدور حولها الجدل، من حيث القلة أو الكثر، والصّعوبة والسّهولة. إذ يُنظر إليها على أنها تُثقل كاهل الطلاب دون مراعاة لقدراتهم ومستوياتهم العقلية ومراحل نموهم. وهو ما كان له الأثر السلبي على قبول الطلاب لها، الذي انعكس بدوره سلباً على رغبتهم وميولهم بالإستمرارية بالدراسة وأدّى إلى تسربهم من المدارس.

ويرى غالبية المعلمين أنّ الواجبات المنزلية تعمل على تحسين المستوى التحصيلي للطلاب، ويَصدُق ذلك ويتأكد إذا كانت الواجبات المنزلية مُخططاً لها تخطيطاً سليماً وذات أهداف واضحة مرتبطة بحاجات الطلاب وقدراتهم، لا أن تُعطى كعقاب للطالب.

■ أهمية الواجبات المنزلية وأهدافها:

تظهر أهمية الواجبات المنزلية في مساعدة الطلبة كما يأتي:

١ ـ إنجاز ما يُناط بهم من أعمال، مع إعطائهم فرصة المبادرة.

٢ ـ تحسين وزيادة تحصيلهم لا سيما عندما تكون ضمن الأسس الآتية:

ـ مكمّلة وزيادة تحصيلهم لما يُعطى داخل الصف.

ـ مُخطّط لها ومُوجّهة توجيهاً سليماً.

ـ توفّر المصادر والمراجع لتنفيذ الواجبات التي تتطلّب البحث والدراسة.

ـ عدم إعطائها للطلبة كعقاب لهم.

ـ لا يكون لها تأثير سلبي على نشاطات الطلبة المتوافرة في بيئتهم ومجتمعهم.

٣ ـ تعزيز قدرات الطلبة على التعلم الذاتي معتمدين على أنفسهم.

٤ ـ تحصيل حقائق محدّدة وتكوين القدرة لدى الطلبة على تفسير ما يُقرأ ويُسمع ويُلاحظ وتحليله.

٥ ـ ربط الفعاليات السابقة بالفعاليات اللاحقة وفهم العلاقة بينهما فهماً كاملاً وتكوين القدرة على الربط والمقارنة بين الأفكار.

٦ ـ إبراز الفروق الفردية بين الطلاب.

٧ ـ تكوين الشخصية السوية عن طريق مادة التربية الوطنية والإستجابات الاجتماعية السليمة.

■ خصائص الواجبات المنزلية الجديدة:

١ ـ أن تكون واضحة ومحدّدة كي لا تُربك الطلبة في إعدادها وتحضيرها، وأن تُصاغ بلغة بسيطة يستطيع جميع الطلبة فهمها.

٢ ـ أن تكون موجزة، بحيث تجعل الطلبة قادرين على فهم ما المطلوب منهم عمله.

٣ ـ أن تربط الموضوع الجديد بخبرات الطلبة السابقة.

٤ ـ أن تكون أهدافها واضحة للطلبة، وأن تُولّد عندهم الرغبة في أدائها، وأن لا تُشعرهم بالتعب والضجر والملل.

٥ ـ أن تُثير التفكير المنطقي والإستدلال والاستنتاج عند الطلبة.

٦ ـ أن تُساعد الطلبة على استمرارية التعلم.

٧ ـ أن تحتوي على تعليمات وتوجيهات تساعد الطلاب على حلّها.

٨ ـ أن تحتوي على زيادة نموّ الطلبة وتحصيلهم وإغناء الخبرات المدرسية.

٩ ـ أن يقوم المعلم بتقديم الثواب والمكافأة للطلبة الّذين ينجزون واجباتهم بشكل جيد حيث لا تقدّم بإفراط ويدرك الطلبة أنّ الهدف الرئيسي هو التحصيل الجيد أو الخبرة السليمة، لا الجائزة أو نيل رضى المعلم فقط.

١٠ ـ أن يشعر الطلبة بأنّهم يستفيدون من الواجبات أداةً وخبرةً، وإلا كانت عاملاً يُولّد القلق والتوتر والإنفعال عند بعض الطلبة.

١١ ـ أن يقتنع الطلبة بأهميتها بحيث يقوم بأدائها نتيجة ضبط داخلي يُحفّزه على أدائه.

■ دور المعلمين في إنجاز الطلاب لواجباتهم المنزلية:

يقع على عاتق المعلمين الدور الرئيس في توجيه الطلبة نحو واجباتهم المنزلية بكل فعالية وذلك بتوجيههم وارشادهم للعمل بما يأتي:

١ ـ حُسن الإستماع عندما يُكلّفون بواجب منزلي داخل الصف،

والإستفسار عن أي نقطة لم تُفهم فيه وأن يُسجّلوا ملاحظاتهم التي تتعلق به، حتى يعرفوا ما المطلوب بالضبط.

٢ ـ إن طريقة نسخ أو نقل الحلول عن الآخرين تُلحق الضرر البالغ بهم وتؤثر في تعطيل قدراتهم، وتُضعف مستواهم التحصيلي وأن يدركوا أن الغاية من الواجبات المنزلية تنمية عادات الاعتماد على النفس والدراسة المستقلة وتطويرها.

٣ ـ قراءة أنشطة الواجب بكل عناية ودقة وأن يفهموا المقصود منها كاملاً، وأن يقوموا بدراسة محتوى المادة دراسة عميقة ليتمكنوا من وضع الإجابات الصحيحة لواجباتهم.

٤ ـ متابعة الواجبات بمراجعة أجوبتهم والتأكد من صحتها، وإبراز دور المبدعين والمتفوّقين في حلّ الأسئلة والواجبات المنزلية، وعقد مقارنة بين هؤلاء الطلبة وأقرانهم.

■ دور الآباء في إنجاز أبنائهم للواجبات المنزلية:

على المعلمين ومديري المدارس إرشاد الآباء والأمهات وتوجيههم للقيام بما يلي:

١ ـ أن لا يقوموا بإنجاز الواجب المنزلي بدلاً من أبنائهم أو بناتهم، بل عليهم تقديم المساعدة عندما يكون ذلك ضرورياً. وجعل الطالب هو الذي يعتمد على نفسه في حلّ واجباته المدرسية.

٢ ـ أن يقوم المعلمون بتشجيع الآباء على زيارة المدرسة من حين إلى آخر، والإتصال بمدير المدرسة والمعلمين لمعرفة نوعية الواجبات ومستوى أبنائهم في حلّها.

٣ ـ استغلال اجتماعات مجالس الأهل والمعلمين لإعطائهم فكرة عن

مستوى أبنائهم التحصيلي والسلوكي وتحديد النقاط التي يحتاجون إلى مساعدة بشأنها.

٤ ـ توجيه الآباء إلى أن ينظروا إلى أبنائهم بأنهم مختلفون في قدراتهم واهتماماتهم وأنّه من الخطورة إكراه الإبن فيما لا يوافق ميوله وقدراته.

٥ ـ أن لا ينظر الآباء إلى أبنائهم نظرة سلبية وأن لايشعروا بذلك من حيث امكاناتهم العقلية، حتى لا تضعُف ثقتهم بأنفسهم.

٦ ـ أن يوفّر الآباء لأبنائهم جواً دراسياً مُريحاً من خلال عقد اجتماع عائلي لغرض المساعدة على تنظيم أوقات دراستهم يلتزم بقراراته جميع أعضاء الأسرة.

وفيما يلي نورد بعض النصائح المساعدة للأهل في زيادة فعالية دورهم في إتمام الواجبات المنزلية لأبنائهم:

١ ـ تحديد وقت ثابت يومياً لأداء الواجبات المنزلية: عليك بالتفاوض حول هذا الوقت مع أطفالك إذا كان ذلك مُمكناً.

٢ ـ إعادة تنظيم الأوقات لممارسة بعض الأنشطة إذا كانت تمثّل ضرورة بالنسبة لهم.

٣ ـ مناقشة معلّم طفلك في تحديد الوقت المطلوب، فإذا لم يكن لدى طفلك أي واجبات منزلية فيمكنه القراءة من كتبه المفضلة لمدة ٣٠ دقيقة.

٤ ـ تحديد مكان ثابت لأداء الواجبات المنزلية، فلا بدّ أن يكون هذا المكان خالياً وعليك بإغلاق التلفاز أثناء أدائها.

٥ ـ التأكّد أن لدى الطفل منضدةً وكرسياً يخصّانه، ويمكن أن تفي طاولة المطبخ بالغرض، طالما أن المطبخ مكان هادىء

٦ ـ تأكد من وجود إضاءة كافية، وعليك بإحضار كل ما هو ضروري ليكون في متناول يد طفلك، حتى لا يضيع الوقت المخصص لأداء الواجبات في الحصول عليها.

٧ ـ عليك بتقسيم هذه الواجبات إلى أجزاء أسهل، فهذا يؤدي إلى نتيجة جيدة، راجع الواجبات مع طفلك من خلال قراءة التوجيهات والتأكد من استيعاب طفلك لها.

٨ ـ مناقشة السؤال أو المشكلة الأولى التي تصادف طفلك معه، فهذا سيجعله يدرك أن الأمر لا يمثل صعوبة كبيرة.

٩ ـ تشجيع طفلك في كلّ خطوة «إنك ستقوم بالثلاث خطوات القادمة بنفسك وسأعود لأراجعها معك».

١٠ ـ أخبر طفلك أنك لا تشك في قدراته على أدائه واجباته وبذل قصارى جهده، لكن كن مستعداً للإجابة عن الأسئلة التي يطرحها طفلك.

١١ ـ يقاوم بعض الأطفال أداء واجباتهم لأنهم يتساءلون عن أهمية هذه الواجبات، ولكن لا بدّ أن تُفهمه أن عليه أن يؤدي هذه الواجبات وأنه ليس مُلزماً بأن يحبها، ولكنه مُلزم بأدائها.

وهذا ما يحدث في العالم الواقعي، فكل منا لديه جوانب في وظيفته ليس لها معنى وتتسم بالملل ولا تحبها، ولكن نعتاد على أدائها رغم ذلك.

١٢ ـ عليك تعليم طفلك أن يقوم بأداء الأسوأ أولاً، فإذا واجه طفلك صعوبة في واجبات مادّة الرياضيات فاجعله يؤدّيها أولاً، وينتهي منها، فسيشعر بالإرتياح أما باقي الواجبات فستكون أقلّ مضايقة له، إنّ أداء الواجبات الأصعب أولاً يمثل معنى مهماً، لأن طفلك يكون عقله أكثر نشاطاً.

١٣ ـ إجعل طفلك يأخذ رقم هاتف أحد أصدقائه، فإذا واجه طفلك صعوبة أو نسي واجباته أو كان مريضاً يوماً ما يمكنه الإتصال بأحد زملائه لينال المعلومات والمساعدة.

١٤ ـ عدم معاقبة طفلك على أدائه السريع لواجباته، طالما أنه دقيق في أدائه، فإذا كان العمل غير دقيق أو مُحكم فعليك بجعل طفلك يُعيد أداءه مرة ثانية، فإذا شعرت أن طفلك سريع فاجعله يعرف قواعدك مع الوقت.

▪ الوقت المناسب لإعطاء الواجبات المنزلية:

هناك ثلاث أساليب يختار المعلم من خلالها الوقت المناسب لإعطاء الواجبات وهي:

١ ـ يعطي المعلم الواجب المنزلي في نهاية الحصة (آخر خمس دقائق) وذلك ليتيح وقتا للطلبة لنقله عن السبورة.

٢ ـ يعطي المعلم الواجب المنزلي في بداية الحصة وحال دخوله الفصل، وأسلوب كهذا أيضاً له حسناته وسلبياته،

ومن حسناته:

أ ـ يجعل الطلاب في وضع يدفعهم للعمل.

ب ـ يضمن لهم كتابة الواجبات والإستفسار عنها.

ومن سلبياته:

أ ـ قد لا يتمّ فهم الواجبات أثناء كتابتها.

ب ـ قد لا يكون بينها وبين الدرس تسلسل منطقي.

٣ ـ قد يختار المعلم الواجبات المنزلية ويعطيها لطلابه أثناء تنفيذ الدرس، فقد يعطي واجباً بعد تدريس كل هدف من الأهداف التعليمية حيث يخطط المعلم واجباً منزلياً لكل هدف.

وعلى أية حال فإن أهداف الدرس والمحتوى الدراسي والظروف هي التي تحدّد زمن اختيار إعطاء الواجب المنزلي في بداية الحصة أو أثناء تنفيذ الدرس أو نهاية الدرس.

وعلى المعلم عند إعطاء الواجبات المنزلية أن يُراعي وجود وقت كاف ليدوّن الطلاب تلك الواجبات.

■ **تقييم الواجبات المنزلية وتصحيحها:**

١ ـ من الأساليب التي أسهمت في إكساب الواجبات المنزلية سمعةً غير محمودة بين الطلبة، عدم متابعة المعلمين لها من حيث الدقة والإستمرارية وهذا يؤدي إلى عدم الإلتزام بتنفيذها من قبل الطلاب، وعليه ينبغي للمعلم متابعة الواجبات المنزلية بكل دقة واهتمام واستمرارية.

٢ ـ ينبغي للمعلم إعادة الدفاتر للطلبة في أقرب وقت، ولا يجوز تأخيرها فترة طويلة، وذلك ليتعرّف الطلبة على أخطائهم ويقوموا بتصحيحها بعد أن يُطلعهم المعلم على الأخطاء والإجابات الصحيحة لها.

■ **العلاقة بين الواجبات المنزلية والتحصيل:**

تشير الأبحاث التي أُجريت إلى وجود علاقة بين الواجبات المنزلية والتحصيل بغض النظر عن القدرات والنوع والجنس وتُفيد التقارير في هذا المجال أن الواجبات في المدارس الإبتدائية يكون لها تأثيرها عندما:

ـ يكون الأطفال والآباء على دراية بما يحتاجون لعمله.

ـ توفير التنظيم الجيد للواجبات والتخطيط الجيد لدعم التقدم في التعلم كجزء من جدول المدرسة.

ـ تكون هناك قيادة حازمة لمواصلة العمل.

ـ مراقبة الواجبات المنزلية وتقييمها للتأكد من دعمها لتعلم الطلاب بأفضل الطرق.

كما أجريت دراسة على واجبات التلميذ المنزلية في الصف التاسع فيما يخص المهارات المختلفة، أفادوا أنّ الواجب المنزلي يكون أكثر فاعلية لتمكينهم من الاستعانة بذاكرتهم، ويؤكدون أنّ لديهم القدرة لأداء هذه الواجبات ولكن هناك دراسة مختلفة أجريت أفادت بأن قراءة الواجب فقط يمكن أن تخدم كبديل للقراءة والكتابة عندما يكون الهدف دقيقاً وأنّ للقراءة أهمية كبيرة جداً في تنمية القدرات لدى الطلاب، وتؤكد هذه الدراسات على أن الواجبات تتطلب مهارات يمكن أن تعتمد على طبيعة المادة التي يدرُسُها الطلاب وشخصيات الطلاب أنفسهم.

■ تفعيل دور الواجبات المنزلية في العملية التعلمية:

من خلال الأداء التي تمّ استعراضها سابقاً ومواكبةً للتغيرات والتطورات المستمرة في العملية التعلمية والعالم من حولنا ينبغي أن يتمّ توظيف الواجبات المنزلية من قبل المعلمين والطلاب وفقاً لما يلي:

١ ـ أن يتمّ تخصيص وقت نهاية الحصة لقيام الطلاب بحلّ الواجبات المنزلية التي كلفهم بها المعلم مع قيامه بمتابعتهم في ذلك.

٢ ـ أن يكون هناك واجب منزلي واحد في الأسبوع يدفع الطلاب إلى البحث في مصادر معرفية أخرى غير الكتاب المدرسي، على أن تتم متابعته في اليوم الذي يسبق اليوم المحدّد في كل أسبوع لإعطاء هذا الواجب ويقوم كل طالب بعرض ما توصل إليه.

٣ ـ أن تُعطى للمعلم الحرية في اختيار الموضوعات التي تتناسب مع طلابه والتي يمكن أن تُكسبهم المهارات المطلوبة، ولا يُلزم بتدريس كافة الموضوعات التي توجد في الكتاب المدرسي كاملة.

٤ ـ أن يُعطي المعلم طلابه الفرصة في اختيار الطريقة التي يقومون فيها بكتابة الواجب البيتي وأسلوب عرضه داخل الصف إذا تطلب الأمر ذلك.

٥ ـ أن تُترك للطالب حرية تنظيم كرّاس الواجبات المنزلية وفق رغباته وميوله.

٦ ـ أن يُصمِّم المعلم واجبات منزلية متنوّعة تراعي الفروق الفردية بين الطلاب على أن تُقدّم بعض الواجبات في صورة مشكلة أو موقف محيّر يتحدى قدرات الطلاب ويثيرهم للإجابة عليه.

٧ ـ أن يتمّ عرض الواجبات المنزلية التي كان أداء الطلاب فيها متميّزاً، على أن يقوم الطالب صاحب هذا الواجب بالتحدّث أمام زملائه عن كيفية إنجازه له.

٨ ـ يتمّ إعطاء الطالب واجباً في يوم، ويكون اليوم التالي مخصّصاً للمتابعة والاطلاع على الواجب المنزلي لليوم السابق.

٩ ـ ألاّ يركز المعلم على إعطاء الأسئلة من الدرس دائماً كواجب بيتي حتى لا يشعر الطلاب بالملل من أدائه.

١٠ ـ أن يُكلّف الطلاب بإنجاز بعض الواجبات من خلال تقسيمهم إلى مجموعات بحيث يتعاون جميع أفراد المجموعة في عملية البحث عن المعلومات المطلوبة على أن يتمّ تحديد ما قام به كل طالب في المجموعة.

١١ ـ ألاّ يُعاقِب المعلم الطالب مباشرة في حالة عدم قيامه بأداء الواجب المنزلي، وإنما يعطيه مهلة لإنجازه في وقت آخر ومتابعته في ذلك، مع تقديم المساعدة له إن تطلب الأمر ذلك.

١٢ ـ يجب أن يُدرك المعلم أنّ الواجب المنزلي يمكن أن يكون عبارة

عن قيام الطالب بإبداء رأيه في موضوع أو قضية ما، ليتم تدريبه على تقييم الأمور والتعبير عن وجهة نظره بكل صراحة وموضوعية.

١٣ ـ يجب التنسيق مع الأسرة في متابعة بعض الطلاب عند تكليفهم بواجبات منزلية علاجية لمساعدتهم في أدائها.

١٤ ـ إتباع مبدأ احتساب النقاط للطلاب الذين ينجزون الواجبات المنزلية المكلفين بها وتُسجّل بصورة يومية على لوحة أمام الطلاب.

ومن السلبيات المترتّبة على إعطاء الواجبات المنزلية بصورتها الحالية:

١ ـ إنّ إعطاء واجب منزلي لكل مادة يُثقل كاهل الطالب بأدائها في المنزل ويجعله يُحجم عن أداء بعضها الأمر الذي يترتب عليه غيابه عن المدرسة في حال عدم تمكنه من أدائها لسبب ما خوفاً من العقاب أو التأنيب من المعلم.

٢ ـ عدم قدرة بعض المعلمين على متابعة هذه الواجبات بصورة دقيقة ومستمرة نظراً لكثرة الأعباء التي يُكلّف بها المعلم خاصة المعلم الذي يُدرّس فصولاً متعددة ومناهج متعددة.

٣ ـ مُعاناة الأسرة من متابعة أبنائهم بحل هذه الواجبات المنزلية يومياً.

٤ ـ عدم تخصيص طالب مُعيّن لاعطائه هذه الواجبات إنما تُعطى هذه الواجبات لجميع الطلاب.

٥ ـ عدم قدرة المعلم على تحديد قدرات وإمكانات طلابه في حلّ هذه الواجبات الجماعية ومعرفة إن كان الطالب قد قام بأدائها بنفسه أو بمساعدة أو نقل الحلّ من زميل له.

• المحور التّاسع عشر

النّشاطات المدرسيّة

ممّا لا شكّ فيه أنّ الثروة الحقيقية للأمم تنبع دوماً من قدرتها على استغلال الاستعدادات الفطرية لأبنائها وتوجيه هذه الاستعدادات والإمكانيات حول ما يخدم هذه الأمم في كافة المجالات، الأمر الذي سينعكس إيجاباً على حاضر ومستقبل هؤلاء الأبناء، وبما أننا نعيش في مرحلة فكر وعلم وإبداع، وسط عصر يتسم بالتطوّر السريع والمُتلاحق على كافة الصعد، فإنّه من البديهي أن تشكل القوى البشرية العامل المهم من عوامل التنمية في مجتمعاتنا، ولعل الجانب الأهم هنا أنه لم يعد يُنظر إلى التربية على أنها تقتصر على جانب مُعيّن من جوانب النمو، وإنّما أصبح يُنظر إليها على أنّها كلٌ متكاملٌ مرتبط بالعديد من الجوانب التي تؤثّر فيه وتتأثر به.

ويأتي النشاط الطلابي على رأس هذه الجوانب التي تُعدُّ رافداً من روافد التربية وباعتباره واحداً من الجوانب الرئيسية للتربية المدرسية خلال القرن الحالي، حيث أكدت الدراسات التربوية على أهمية النشاطات الحُرّة أو النشاطات غير الصّفية لكونها تُمثّل جانباً مُكمّلاً للنشاطات الصفية في تحقيق أهداف التربية المدرسية الشاملة.

ويُعتبر النشاط الطلابي من أهم الوسائل التربوية التي تُسهم في تربية

الأجيال في جميع مراحل التعليم، تربيةً متوازنةً، متكاملةً، فكراً، وجسماً، وعقلاً، ليكوّنوا لبنةً قويةً في تحقيق تقدّم ونهضة المجتمع.

والمدرسة إحدى المؤسسات التربوية الهامّة التي تُسهم في إعداد الفرد المتكامل الشخصية، المتوافق مع ذاته، ومجتمعه والمتمسك بدينه وعاداته وتقاليده، وذلك من خلال ما تُقدمه المناهج الدراسية من معلومات بنّاءة إضافة إلى الأنشطة التي تُسهم في تنمية المواهب والقدرات وصقلها.

ونظراً لكون وقت الحصّة لم يعد كافياً لمقابلة الاحتياجات المتجددة لبناء شخصية الطالب ليواكب التقدم الحضاري والتقني، لذا كانت الأنشطة الطلابية هي الوسيلة التي تُمكّن المدرسة بعد تطبيقها من استكمال وظيفتها.

كما أثبتت البحوث التربوية أنّ النشاط الموجّه خارج الفصل مجال تربوي هام لا تقل أهميته بحال من الأحوال عن الدرس داخل الفصل، إذ عن طريق النشاط خارج الفصل يستطيع الطلاب أن يعبّروا عن هواياتهم وميولهم ويُشبعوا حاجاتهم.

وعن طريق النشاط خارج الفصل يستطيع الطلاب أيضاً اكتساب خبرات ومواقف تعليمية يصعُب تعلّمها داخل الفصل. كما كشفت هذه البحوث عن أن عملية التربية الهادفة يجب أن تكون عملية شاملة لجميع الجوانب الروحية والعقلية والاجتماعية والعاطفية لدى الطالب.

ولا يخفى على الجميع ما لمدير المدرسة (خصوصاً) والمعلّمين (عموماً) من أهمية كبيرة لتفعيل النشاط داخل المدرسة، والسّعي لتفعيله من خلال المساهمة والمشاركة في أنشطته، وحثّ الطلاب على التسجيل والمشاركة في الأنشطة حسب ميولهم ورغباتهم وقدراتهم.

من هنا لا بدّ من تهيئة كل المواقف التي من خلالها يُحقّق الطالب ذاته

ويُكوّن صورة إيجابية عن نفسه، إنّ نموّ جانب من جوانب شخصية الطالب على حساب جوانب أخرى سيُحدث خللاً في شخصيته واعوجاجاً في سلوكياته واضطراباً في علاقاته مع الغير، وهذا ما لن يحدث لو أنّنا تعاملنا مع الطالب باعتباره كلّ متكامل يُعزّز بعض جوانب نموّه بعضها الآخر في نسق مُتناغم ومُتكامل.

■ **تعريف النشاط:**

هو ذلك البرنامج الذي تنظمّه الوحدة التعليمية بحيث يكون متكاملاً مع البرامج التعليمية ليحقّق أهدافاً تربوية معيّنة سواءً ارتبطت هذه الأهداف بتعليم المواد الدراسية أو باكتساب خبرات أو مهارات داخل أو خارج الوحدة التعليمية على أن يؤدي ذلك إلى نموّ في خبرة الدارسين ويعمل على تنمية هواياتهم وقدراتهم واتجاهاتهم.

وفي تعريف آخر هو مجموعة من الممارسات العملية التي يمارسها الطلاب خارج الفصل الدراسي ويرمي إلى تحقيق بعض الأهداف التربوية، ويُكمل الخبرات التي يحصل عليها الطالب داخل الفصل الدراسي.

ويعرّفه آخرون بأنه ذلك البرنامج الذي تنظمه المدرسة متكاملاً مع البرنامج التعليمي والذي يُقبل عليه الطالب برغبة ويزاوله بشوق وميل تلقائي بحيث يحقّق أهدافاً تربوية مُعيّنة، سواءً ارتبطت هذه الأهداف بتعليم المواد الدراسية أو باكتساب خبرة أو مهارة أو اتجاه علمي أو عملي، داخل الفصل أو خارجه، وأثناء اليوم الدراسي أو بعد انتهاء الدراسة، على أن يؤدي ذلك إلى نموّ في خبرة التلميذ وتنمية هواياته وقدراته التربوية والاجتماعية المرغوبة.

ومن التّعريفات السابقة نستطيع القول بأن النشاط المدرسي بمفهومه الحديث أصبح وسيلة أساسية لتحقيق الكثير من أهداف التربية والتعليم

وهو من هذا المنطلق يبرز ما له من أهمية بالغة في تربية الشخصية وما له من أثر في تنمية الصفات الحميدة لدى الفرد.

■ أهمية النشاط:

للنشاط خارج الفصل أهمية بالغة لا تقلّ عن أهمية ما يحدث داخل الصّف، إذ أنّه يُعتبر وسيلة من الوسائل الفعّالة لتحقيق أهداف التربية والتعليم، فهو وسيلة لبناء أبدان الطلاب، ووسيلة لتدريبهم على ممارسة العلاقات الاجتماعية السليمة واكتساب الخلق القويم.

فالنشاط اللاصفي ليس جزءاً مُنفصلاً عن العملية التعليمية، بل هو مكمّل لها ويسهم في تحقيق أهداف تربوية تعجز الدروس النمطية الأكاديمية عن تحقيقها.

والنشاط الطلابي اللاصفّي يختلف عن النشاط المُصاحب المدرسي الذي هو وثيق الصّلة بالمنهج.

النشاط اللاصفي لا يرتبط بالمنهج ارتباطاً مُباشراً وصريحاً، ولكنّه في النهاية يُثري تحصيل الطالب ويُنمّي تفكيره ويرتقي بمهاراته الحياتية ويصقل شخصيته.

وينبغي في هذه النشاطات أن تكون مناسبة لأعمار التلاميذ والطلاب وامكاناتهم، يمارسونها خارج حدود الفصل والمناهج.

وسُميّت: (لا منهجية) لأنها تقع خارج نطاق المناهج المقننة.

ويُقال لها: (لا صفيّة) أيضاً لأنّها تقع خارج حدود الفصول المدرسية المعروفة

■ أهداف النّشاط:

١ ـ غرس الخصال الحميدة النّابعة من نفوس الطلاب من خلال البرامج والمناشط الهادفة.

٢ ـ بثّ روح التّعاون والإيثار والمحبة والتنافس الشريف وتعميق مبدأ الخدمة العامة مما يؤدي إلى إتقانه، والقدرة على الاعتماد وعلى النفس.

٣ ـ اكتشاف القدرات والمهارات والمواهب وصقلها وتنميتها وتوجيهها لخدمة العامّة.

٤ ـ إستثمار أوقات الفراغ فيما يعود على الطلاب والمجتمع والبيئة بالنفع.

٥ ـ ربط المادّة العلميّة بواقع محسوس وذلك عن طريق النشاط المُصاحب للمادّة لكي يستوعبها الطلاب بشكل أفضل.

٦ ـ احترام العمل والعاملين وتقدير قيمة العمل اليدوي والإستمتاع به.

٧ ـ بناء شخصية متكاملة للطالب ليصبح مواطناً صالحاً يخدم وطنه وأُمّته.

٨ ـ المُساهمة في تحقيق النمو الجسمي للطالب ويمكن أن يتمّ ذلك من خلال مجموعة النشاط الرياضي ومجموعة نشر الوعي الصّحي ومجموعة خدمة البيئة.

٩ ـ تلبية الحاجات الاجتماعية والنفسية لدى الطالب كالحاجة إلى الإنتماء الاجتماعي والصّداقة وتحقيق الذات والتقدير ومساعدة الطالب على التّخلّص من بعض ما يعانيه من مشاكل كالقلق والإضطراب والإنطواء.

١٠ ـ ربط الطالب باحتياجات البيئة وتوسيع معرفته بها.

١١ ـ تنمية الروح الجماعية عند التلاميذ والطلاب بإشراكهم في عمل جماعي يُسهمون فيه مجتمعين في وقت واحد.

١٢ ـ بثّ روح المنافسة بين الطلاب فيما بينهم.

■ **ضوابط وشروط النّشاط المدرسي:**

لكي يحقّق النشاط المدرسي أهدافه ولكي لا يكون النشاط مجرد لهو ولعب يتسم بالمظهرية، فلا بدّ من وضع ضوابط دقيقة وشروط واضحة شاملة وعامّة منها.

١ ـ يجب أن تكون أهداف النشاط المدرسي واضحة لكل من مدير المدرسة والمعلم والطالب وولي الأمر.

٢ ـ يجب أن تكون الأنشطة المدرسية مناسبة لقدرات واستعدادات الطلاب ونضجهم وأن تحقق هذه الأنشطة النمو المتكامل الشامل للطالب روحياً وجسمياً وعقلياً واجتماعياً وعاطفياً.

٣ ـ يجب أن يكون لهذا النشاط اتّصال بالدّراسة في الفصل، فقد نتابع مشكلة في الفصل ونجد مجالاً لبحثها ودراستها خارج الفصل، وقد يُعرض للطلاب مشكلة أثناء نشاطهم خارج الفصل فتُناقش في الفصل أو قد تكون نقطة بداية للدراسة فيه.

وبهذا تنبع أوجه النشاط من داخل الفصل وتتجه إلى خارجه للإستزادة، وقد تنبع من خارج الفصل ثم تصب فيه للإستيضاح والدراسة، ومن ثم يكون النشاط خارج الفصل أو الدراسة داخله جانبين لشيء واحد، يستمد كل منهما كيانه وأهميته من الآخر وبذا يتحطم الحاجز التقليدي الذي يحجز بين الفصل وخارجه.

٤ ـ يجب أن تساهم الأنشطة المدرسية في دعم العلاقات الاجتماعية من العناية بتنمية ميول واتجاهات الأفراد وتوجيهها الوجهة السليمة.

٥ ـ يجب أن تتميّز هذه الأنشطة بالمرونة، وأن تواكب الاتجاهات التربوية المعاصرة، وتخضع للتقويم المستمّر وتتيح فرص التعاون بين العاملين فيها.

٦ ـ يجب أن تُسهم في تنمية تقدير العمل اليدوي وتتيح للطلاب فرصاً لاكتساب مهارات في بعض المجالات، وأن تتسم بالاقتصاد في الجهد البشري والإنفاق المادي.

٧ ـ يجب أن تُسهم في تكامل المعارف والمهارات والتطبيقات بحيث تكون وحدة تعليمية يستفيد منها الطلاب والمجتمع وتؤكد على اكتساب الطلاب الأسلوب العلمي للتفكير.

٨ ـ يجب أن تتنوّع الأنشطة وأن تراعي الفروق الفردية بين الطلاب وتحفّزهم على ممارسة النشاط وتزوّدهم بالخبرات الخاصّة بالتعليم المستمر وباستثمار أوقات الفراغ.

٩ ـ يجب أن تحترم جهد وأفراد الجماعة أيّاً كانت دون تقريع أو تقليل من أهميتها، مهما قلّت هذه الجهود، مع تشجيع الجميع على بذل الجهد دائماً.

١٠ ـ يجب أن يكون هناك تقويم لأوجه النشاطات المختلفة لبحث إمكانية تطويرها، وجذب مزيد من الطلاب إليها.

■ مهام مسؤول النشاط:

يُقصد بمسؤول النشاط المعلم المكلّف بإدارة النشاط داخل الوحدة التعليمية والإشراف عليه، ويُطلب منه القيام بالمهام التالي:

١ ـ العمل على تحقيق أهداف النشاط بالوسائل والإمكانات المتاحة.

٢ ـ تنفيذ التعليمات الواردة من الإدارة ضمن الخطة العامة وإعداد خطة خاصة لنشاط الوحدة التعليمية.

٣ ـ تحديد احتياجات مجالات النشاط المختلفة والسعي لتأمينها حسب الميزانية المقررة، أو البحث عن مصادر أخرى للدعم.

٤ ـ مُتابعة سير النشاط والتنسيق لعقد الاجتماعات لذلك وتذليل العقبات.

٥ ـ مُتابعة المناسبات والأنشطة المختلفة خارج الوحدة التعليمية والمشاركة فيها بالتنسيق مع الإدارة.

٦ ـ رفع تقرير نهاية كل عام دراسي لإدارته.

■ برامج ومجالات النشاط:

هذه بعض من البرامج والأنشطة التي يمكن القيام بها بحسب الاتجاهات والإمكانات المتاحة.

١ ـ النشاط الثقافي:

ويحتوي هذا النشاط على البرامج التالية:

ـ المسابقات المتنوعة (ثقافية ـ القصة ـ الشعر النقد ـ الخطابة. . .).

ـ المسرحية الهادفة.

ـ الإذاعة المدرسية.

ـ الأمسيات الأدبية.

ـ الصّحف والنشرات ومجلات الحائط.

ـ المهرجانات والأسابيع الثقافية.

ـ معرض الكتاب وما يُصاحبه من فعاليات.

ـ الندوات والمحاضرات.

ـ الحفلات الخاصّة بالأنشطة المدرسية.

٢ ـ النشاط الاجتماعي:

ويحتوي هذا النشاط على البرامج التالية:

ـ المشاركة في الأسابيع والمناسبات الخاصة (الشجرة ـ المرور ـ النظافة ـ وبرامج الخدمة العامة).

ـ المسابقات الاجتماعية (مشاركة المنزل).

ـ الزّيارات الميدانية للطلاب.

ـ الرّحلات الهادفة والترويجية والمعسكرات التربوية.

ـ النشاط المسائي والمراكز الصيفية.

٣ ـ النشاط الكشفي:

ويحتوي هذا النشاط على البرامج التالية:

ـ التعريف بالحركة الكشفية (نشأتها ـ تطورها ـ أهدافها).

ـ ممارسة المهارات الكشفية.

ـ المخيمات والمعسكرات الكشفية والدورات (الهوايات ـ إعداد القادة).

ـ المسابقات الكشفية والمهرجانات.

ـ إقامة حفلات السمر الموجهة.

٤ ـ النشاط الرياضي:

ويحتوي هذا النشاط على البرامج التالية:

ـ ممارسة الألاعيب الرياضية.

ـ إقامة المنافسات والمسابقات والمهرجانات الرياضية.

ـ المشاركة في المهرجانات الرياضية الرسمية والخاصة.

ـ تنفيذ برامج التوعية الرياضية (أهدافها وضوابطها).

٥ ـ النشاط العلمي:

ويحتوي هذا النشاط على البرامج التالية:

ـ المسابقات العلمية المتنوّعة والبحوث العلميّة.

ـ المعارض العلميّة.

ـ الرّحلات العلميّة.

٦ ـ النشاط الفنّي:

ويحتوي هذا النشاط على البرامج التالية:

ـ إجراء المسابقات الفنية (مهنية وفنون تشكيلية وموسيقية) لطلاب هذا المجال.

ـ تنفيذ يوم المهنة ويوم العمل في كل فترة نشاط.

ـ رعاية الموهوبين وتنمية قدراتهم.

ـ إقامة معارض للموهوبين والإبتكارات الخاصة.

ـ إقامة معارض للفنون التشكيلية.

ـ التدريب على بعض المهن والحرف في القطاعات التعليمية التي لا تتوفر فيها.

■ أسباب عدم الاهتمام بالنشاط والعلاج:

ـ النّظرة القديمة للنشاط على أنه وسيلة للترفيه وضياع الوقت بإنشغال الجدول اليومي.

ـ عدم تفهّم واهتمام وقناعة المدير والمعلمين بأهمية النشاط وعدم سعيهم لتفعيله.

ـ ازدحام الجدول المدرسي بالحصص، وعدم تخصيص أوقات كافية لممارسة الأنشطة المختلفة.

ـ كثرة أعداد الطلاب في الفصول يُضيِّع على المعلم فرصة الاهتمام بالطلاب وبهواياتهم وميولهم ورغباتهم وباكتشاف الموهوبين منهم.

ـ ضيق المبنى المدرسي وعدم توفر الأماكن المخصّصة لممارسة الأنشطة المختلفة.

ـ قلّة الإمكانات المادّية والبشرية المخصّصة لمزاولة النشاط المدرسي، كعدم وجود مسؤول نشاطات في المدرسة.

ـ سوء إدارة النشاط داخل المدرسة والبيت مما يساعد على عدم وضوح الأهداف من ممارسة الأنشطة المدرسية.

ـ التركيز على واحد أو اثنين من الأنشطة فقط وإهمال بقية الأنشطة التي توافق ميول بقية الطلاب.

ـ إرتفاع أنصبة المعلمين مما يحد من المشاركة في الأنشطة والإشراف عليها.

ـ الأنظمة الإدارية الرّوتينية.

ـ عدم وجود تعاون بين أفرقاء المدرسة.

ـ إحساس الطالب بزيادة العبء على جدوله المدرسي.

■ **العلاج:**

ـ توعية مديري المدارس والمعلمين بمفهوم النشاط وأهميته من الناحية التعليمية والتربوية للطلاب ودورهم في صقل مواهب وقدرات الطلاب.

ـ إشراك المدراء والمعلمين في الدورات التدريبية والتطويرية المتخصصة بالنشاط لإيضاح أهميته في معالجة بعض السلوكيات والحد من المشاكل داخل وخارج المدرسة.

ـ ربط الأنشطة بالمنهج وذلك من خلال وضع الخطط لكل منهج دراسي يتضمن الإقتراحات والآراء حول بعض الأنشطة المساعدة في تدريس المناهج.

ـ تعيين مسؤول للنشاط في كل مدرسة وتدريبه التدريب المناسب.

ـ السّعي لتوفير الإمكانات المادية الداعمة للأنشطة المختلفة (كالاستفادة من مساهمة القطاع الخاص مقابل الدعاية).

ـ توثيق العلاقة بين المنزل والمدرسة وتوعية أولياء الأمور بأهمية النشاط وأنها مُكمّلة للمنهج الدراسي والسماح لهم بالمشاركة في الأنشطة والفعاليات.

ـ تنويع الأنشطة وعدم الاقتصار على نشاط مُعيّن حتى يمكن تحقيق رغبات وميول أغلب الطلاب.

ـ تقليص أنصبة المعلمين قدر المستطاع لتمكينهم من المشاركة والإشراف على الأنشطة المدرسية.

ـ إيجاد حوافز مناسبة للطلاب والمعلمين لتشجيعهم على المشاركة والمساهمة في الأنشطة المدرسية.

● **المحور العشرون**

التّأخر الدّراسي

تُعدّ مشكلة التأخر الدراسي من المشكلات التي حظيت باهتمام وتفكير التربويين طوال حقبة طويلة من الزّمن وما زالت تُعَد من أهم المشكلات العصرية التي تُقلق بال التربويين والآباء والطلاب أنفسهم باعتبارها مصدر لإعاقة النمو والتقدم للحياة المتجددة.

وقد وجّه علم النفس وعلم التربية اهتماماً للتلميذ العادي على مدى فترة طويلة من الزمن. ثمّ اتجه الاهتمام إلى كل من المتفوّقين والمتخلّفين دراسياً لدراسة الشخصية والخصائص والأسباب وحلّ المشكلات وعلاجها.

■ تعريف التأخُر الدّراسي:

التأخر الدراسي هو حالة تأخر أو نقص في التحصيل لأسباب عقلية أو جسمية أو اجتماعية أو انفعالية بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي المتوسط.

وفي تعريف آخر: يُعرّف التّأخر دراسياً على أساس انخفاض الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في الاختبارات الموضوعة في المواد الدراسية.

والمتأخّر دراسياً: تُطلق على الطالب الذي يعجز عن مجاراة غيره من طلاب الفصل في التحصيل الدراسي.

■ **أنواع التأخر الدراسي:**

١ ـ التأخر الدّراسي العام: في جميع المواد الدراسية ويرتبط بالغباء حيث تتراوح نسبة الذكاء بين ٧٠ ـ ٨٥.

٢ ـ التأخر الدّراسي الخاص: في مادة أو مواد بعينها كالحساب مثلاً ويرتبط بنقص القدرة.

٣ ـ التأخر الدّراسي الدائم: حيث يقلّ التحصيل من مستوى قدرته على مدى فترة زمنية طويلة.

٤ ـ التأخر الدّراسي الموقفي: الذي يرتبط بمواقف مُعيّنة حيث يقل تحصيل التلميذ عن مستوى قدرته بسبب خبرات سيئة مثل الانتقال من مدرسة لأخرى أو موت أحد أفراد الأسرة أو المرور بخبرة انفعالية حادة.

٥ ـ التأخر الدّراسي الحقيقي: هو تأخر قاطع يرتبط بنفس مستوى الذكاء والقدرات.

٦ ـ التأخر الدّراسي الظاهري: هو تأخر زائف غير عادي يرجع لأسباب غير عقلية ويمكن علاجه.

■ **أبعاد مشكلة التأخر الدراسي:**

إنّ التأخر الدّراسي مشكلة متعددة الأبعاد، فهو مشكلة نفسية وتربوية واجتماعية يهتم بها علماء النفس والمربّون والإخصائيون الاجتماعيون والآباء. وإنّ تخلّف بعض التلاميذ دراسياً وعجزهم عن مُسايرة أقرانهم تحصيلياً قد يُثير لديهم العديد من الإضطرابات النفسية ومظاهر السلوك غير السوي.

كما أن تخلّف التلميذ دراسياً يُثير القلق لدى الوالدين، كذلك فإنّ التخلّف الدّراسي ينعكس أثره اجتماعياً في صورة ميزانيات تُهدر دون عائد يُذكر.

وإذا كان التخلف الدراسي مشكلة بصفة عامة فهو مشكلة أساسية في المرحلة الإبتدائية بصفة خاصة. ذلك لأنها المرحلة الأولى من مراحل التعليم الأساسي التي تستوعب معظم الأطفال الذين نجدهم بالنسبة للقدرة العقلية العامة والتحصيل يتوزّعون توزيعاً اعتدالياً. هذا بالإضافة إلى أنّ المرحلة التعليمية تُمثّل إحدى مراحل النّمو النّفسي الهامّة.

ومن مظاهر التّأخّر الدّراسي:

١ ـ الرّسوب والإعادة في صف دراسي واحد.

٢ ـ صعوبة استيعاب مواد دراسية معيّنة.

٣ ـ تدني درجات التحصيل الدراسي.

■ أسباب التاخر الدراسي:

أ ـ اسباب تعود إلى الطالب:

١ ـ أسباب جسميّة:

ـ انخفاض درجة الذكاء.

ـ ضعف في السمع أو البصر.

ـ ضعف البنية.

ـ سوء التغذية.

٢ ـ أسباب نفسيّة:

ـ وجود اضطراب نفسي كالقلق والخوف.

ـ ضعف الثقة بالنفس.

ـ شعور الطالب باليأس والفشل.

ـ وجود اتجاهات سلبية نحو المدرسة.

- الشرود الذهني وعدم التركيز.

- كراهية المعلم.

- كثرة الغياب والتأخر.

- تنقلات الطالب بين المدارس.

- ضعف الخبرات السابقة عند الطالب وعدم تمكُن الطالب من أساسيات المادة.

- عدم المشاركة والانتباه أثناء الحصة.

- ضعف الطالب في الإملاء وبطء القراءة.

- نقص أدوات الطالب المدرسية.

- عدم الاهتمام والجدّية من الطالب في دراسة المادة وتطبيق ما تعلمه.

- عدم معرفة الطالب الطريق الصحيحة لمُذاكرة المادّة.

٣ ـ أسباب اجتماعية:

- وجود أعمال أُسَرية تشغل الطالب.

- وجود مُشاجرات بين أفراد الأسرة.

- توفّر وسائل اللّهو في المنزل.

- انخفاض المستوى الثقافي للأسرة.

- تواضع آمال وطموحات الأسرة.

- فقدان التشجيع من الأسرة والمتابعة المستمرة.

- بُعد منزل الطالب عن المدرسة.

- وجود أصدقاء السوء وخاصة نظام الشلل داخل الفصل.

- عدم اتصال ولي أمر الطالب بالمدرسة ومعرفة وضعه ومتابعته.

- شعور الإبن بالإهمال من الأسرة إما لعجزها أو لوفاة أحدهما أو كلاهما أو انشغالهما عنه.

- عدم وجود منافسة بين الطلاب.

- غياب القدوة بين الطلاب.

- المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة.

ب ـ اسباب تعود إلى المدرسة:

- عدم مُلاءمة المبنى المدرسي من حيث التهوئة والإضاءة.

- شخصية الإدارة وسياستها في التعامل مع الموقف التعليمي والتربوي وتطبيق اللوائح.

- تغيير الجدول.

- تغيير المعلم.

- كثرة الطلاب داخل الفصل.

- عدم مراعاة الفروق الفردية في توزيع الطلاب داخل الفصل.

- عدم توفّر الإمكانات والوسائل التعليمية.

- عدم مراعاة وقت الحصة في اليوم الدراسي.

- عدم توفّر التمويل اللازم لمكافأة الطلاب وتشجيعهم.

ج ـ اسباب تعود إلى المعلّم:

- غير مؤهّل تربوياً.

- غير مُتمكّن من المادّة التعليمية.

- اتخاذ مهنة التعليم كوظيفة، الهدف منها مادي وعدم تقدير مكانتها.

- تنقصه الدّافعية والإحباط من مستوى التلاميذ.

- عدم استخدام الوسائل التعليمية واعتماده طريقة واحدة لعرض المادة.

- عدم الإلمام باستخدام بعض الأجهزة المساعدة في التعليم مثل الحاسب.

- قلّة خبرة المعلم في اعداد الاختبارات.

- علاقة المعلم بمدير المدرسة والزملاء بشكل عام (العلاقات الإنسانية).

- إهمال المعلم لنموّه المعرفي.

د - أسباب تعود إلى المادّة:

- طول بعض المقررات الدراسية.

- قلّة الأمثلة التي تربط المادة الدراسية بالواقع.

- عدم وجود دليل للوسائل المستخدمة.

- اعتماد الكتاب على الأسلوب الإنشائي أكثر منه رياضياً في بعض المواضيع.

■ تشخيص التأخر الدراسي:

تُعتبر عملية التشخيص الدراسي من أهم الخطوات في سبيل تحديد المشكلة والعوامل المُسبّبة لها وتفاعلها وتوَجّه جهود الطالب إلى كيفية مواجهتها.

وفيما يلي العمليات والخطوات التي تساعد على تشخيص التأخر:

١ - يقوم الإخصائي النفسي أو الاجتماعي والمدرّس بتشخيص التأخر الدراسي بمعاونة الوالدين للإلمام بالموقف الكلي للطالب المتأخر دراسياً.

٢ ـ تحديد ما إذا كان التخلّف الدراسي لطالب ما هو تخلّف حديث أم طارىء أم أنه مُزمّن منذ فترة طويلة.

٣ ـ تحديد ما إذا كان شاملاً لجميع المواد أم أنه قاصر على مواد محدّدة.

٤ ـ ملاحظة مدى انتباه الطالب في الصف الدراسي ومتابعته للمعلم ومشاركته ومدى اهتمامه بأداء واجباته وما إذا كان يلجأ إلى أحلام اليقظة أثناء الحصة الدراسية.

٥ ـ دراسة الظروف البيئية الأسرية للطالب.

٦ ـ دراسة مدى توافر الدافعية.

٧ ـ دراسة الذكاء والقدرات العقلية للطالب باستخدام بعض الاختبارات.

٨ ـ دراسة المستوى التحصيلي والاستعدادات والميول باستخدام الاختبارات المُقنّنة.

٩ ـ دراسة اتّجاهات الطالب نحو المدرّسين والمواد الدراسية.

١٠ ـ دراسة شخصية الطالب والعوامل المختلفة والمؤثرة في ضعف الثقة في النفس والخمول وكراهية المادة الدراسية.

١١ ـ دراسة الصحة العامة للتلميذ وحواسه مثل السّمع والبصر والأمراض الأخرى.

١٢ ـ دراسة العوامل البيئية مثل تنقّل التلميذ من مدرسة إلى أخرى وكثرة الغياب والهروب وعدم شعور التلميذ بقيمة الدراسة وتنقلات المدرسين والجوّ المدرسي العام وعلاقة الطالب بوالديه والجوّ الأسري العام.

■ **علاج التأخر الدراسي:**

إنّ معالجة مسألة التأخر الدراسي تتوقّف على التعاون التام والمتواصل بين ركنين أساسيين:

١ ـ البيت.

٢ ـ المدرسة.

١ ـ البيت:

ونعني بالبيت طبعاً الآباء والأمهات ومسؤولياتهم بتربية أبنائهم تربية صالحة، مُستخدمين الوسائل التربوية الحديثة القائمة على تفهُّم حاجات الأبناء وتفهُّم مشكلاتهم وسُبل تذليلها، والعائلة كما أسلفنا هي المدرسة الأولى التي ينشأ بين أحضانها أبناؤنا ويتعلمون منها الكثير، ولا يتوقّف عمل البيت عند المراحل الأولى من حياة الطفل، بل يمتد ويستمر لسنوات طويلة حيث يكون الأبناء بحاجة إلى خبرة الكبار في الحياة.

وهذا يتطلّب منا كأهل:

أولاً: الإشراف المستمر على دراستهم وتخصيص جزء من أوقاتنا لمساعدتهم على تذليل الصعاب التي تجابههم بروح من العطف والحنان والحكمة.

والعمل على إنماء أفكارهم وشخصياتهم بصورة تؤهّلهم للوصول إلى الحقائق بذاتهم، وتجنّب كلّ ما من شأنه الحطّ من قدراتهم العقلية بأي شكل من الأشكال، لأن مثل هذا التصرف يخلق عندهم شعوراً بعدم الثقة بالنفس ويحدّ من طموحهم.

ثانياً: مراقبة أوضاعهم وتصرفاتهم وعلاقتهم بزملائهم وأصدقائهم، وكيف يقضون أوقات الفراغ داخل البيت وخارجه، والعمل على إبعادهم

عن رفاق السوء، والسّموّ بالدّوافع أو الغرائز التي تتحكّم بسلوكهم وصقلها، وإذكاء أنبل الصفات والمُثل الإنسانية العُليا في نفوسهم.

ثالثاً: العمل على كشف مواهبهم وتهيئة الوسائل التي تساعد على تنميتها وإشباعها

رابعاً: مساعدة أبنائنا على تحقيق خياراتهم وعدم إجبارهم على خيارات لا يرغبون فيها

خامساً: تجنّب استخدام الأساليب القسرية في تعاملنا معهم، وعدم النظر إليهم والتعامل معهم كأنهم في مستوى الكبار وتحميلهم أكثر من طاقاتهم مما يُسبّب لهم النفور من الدّرس والفشل.

سادساً: مساعدتهم على تنظيم أوقاتهم، وتخصيص أوقات مُعيّنة للدرس وأخرى للراحة واللعب مع أقرانهم

٢ ـ المدرسة:

المدرسة هي المؤسسة التي تعمل على إعداد الأجيال وتهيئتهم ليكونوا رجال المستقبل مُسلّحين بسلاح العلم والمعرفة والقيم الإنسانية السّامية لكي يتواصل تقدُّم المجتمع الإنساني ويتواصل التطوّر الحضاري جيلاً بعد جيل.

وهكذا نجد أن المدرسة لها الدور الأكبر في إعداد أبنائنا الإعداد الصحيح القائم على الأسس العلمية والتربوية القويمة.

إنّ المهمّة العظيمة والخطيرة المُلقاة على عاتق المدرسة تتطلّب الإعداد والتّنظيم الدّقيق والفعّال للرّكائز التي تقوم عليها المدرسة والتي تتمثّل فيما يلي:

١ ـ إعداد الإدارة المدرسية.

٢ ـ إعداد المعلمين.

٣ ـ إعداد جهاز الإشراف التربوي.

٤ ـ إعداد المناهج والكتب المدرسية.

٥ ـ نظام الإمتحانات وأنواعها وأساليبها.

٦ ـ تعاون البيت والمدرسة.

٧ ـ الأبنية المدرسية وتجهيزاتها.

إن هذه الركائز جميعها مترابطة مع بعضها البعض وكل واحدة منها تكمل الأخرى ويتوقف نجاح العملية التّربوية والتعليمية في المدرسة على تلازم وتفاعل هذه الركائز ببعضها. وتساعد على معالجة مسألة التأخر الدراسي مع القيام بالخطوات التالية:

أولاً: علاج الأسباب المُتعلّقة بالمعلم:

١ ـ التخطيط والإعداد الجيد للمادة.

٢ ـ قيام المعلم بإعداد وتخطيط الوسائل التعليمية البديلة.

٣ ـ تنظيم ظروف التعلم من حيث تيسير عرض المادة بطريقة بسيطة.

٤ ـ تنويع طرق التدريس لمراعاة الفروق الفردية ومحتوى المادة.

٥ ـ توضيح طريقة مذاكرة المادة بالنسبة للطالب.

٦ ـ تقديم المكافأة لأي تغيير إيجابي فور حدوثه (التعزيز).

٧ ـ تقديم الواجبات بطرق متنوعة.

٨ ـ قيام المعلم بدوره الإرشادي.

٩ ـ إعداد برامج لعلاج الضعف في أساسيات المادة عند بعض الطلاب.

١٠ ـ تفعيل نشاط المادة وإقامة المسابقات بين الطلاب.

١١ ـ العمل على دمج الطلاب في الأنشطة الصّفية واللاصفيّة التي تجذب إلى العمل المدرسي وتؤدّي إلى تفاعلهم الإيجابي السّليم.

١٢ ـ إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة.

ثانياً: علاج الأسباب المتعلّقة بالجو المدرسي:

١ ـ ضرورة إيجاد آلية لاستمرار التواصل بين الأسرة والمدرسة.

٢ ـ مراعاة وقت الحصة في الجدول المدرسي.

٣ ـ مراعاة عدد الطلاب داخل الفصل.

٤ ـ مراعاة الأسس التربوية في توزيع الطلاب داخل الفصل.

٥ ـ وجود علاقات إنسانية جيدة بين معلم المادة وإدارة المدرسة والعدل بين المعلم في التكليفات والمهام.

٦ ـ إرشاد الطالب إلى أهمية تنظيم وقته والإتصال بطالب مُتفوّق يُعينه على الدراسة.

٧ ـ قيام إدارة المدرسة بالدور المطلوب تجاه ضعف التحصيل الدراسي للمادة ومساعدة المعلم في التخطيط والتنفيذ للبرامج العلاجية.

٨ ـ تحسين المنهج وطريقة التدريس.

٩ ـ إستبدال معلم بآخر من الأكفاء القادرين على حلّ المشكلة.

١٠ ـ إعادة النظر في لائحة تقويم الطلاب.

الموهبة والموهوبون (المتفوّقون)

يُعدّ الأطفال الّذين يمتلكون مستوىً عالياً من الذّكاء والاتجاهات والمواهب الخاصة متفوقين، وتُعتبر فئة الموهوبون من الفئات المُعرّضة للخطر إذا لم تجد الرّعاية الكافية من المحيطين بهم وتقبلهم وتلبّي احتياجاتهم المختلفة، وتطوير تعليمهم ومحاولة إرشادهم وإرشاد المحيطين بهم نفسياً نظراً للحالة الوجدانية الإنتقالية التي تُميّزهم عن العاديين.

وليتم ذلك لا بدّ من تعريف من هو الموهوب، وأيضاً تحديد طرق الكشف عنه لرعايته باعتبار أن تربية الموهوبين موضوعاً رئيساً من موضوعات التربية الخاصة وفق المبررات التالية:

ـ تشكل نسبة الأطفال الموهوبين ٣٪ وتقع هذه النسبة على طرف منحنى التوزيع الطبيعي لإختلاف قدرات هذه النسبة من الأطفال عن بقية الأطفال العاديين.

ـ حاجة الأطفال الموهوبين إلى برامج ومناهج تربوية تختلف في محتواها عن برامج الأطفال العاديين ومناهجهم.

ـ حاجة الأطفال الموهوبين إلى طرائق تدريس تختلف في طبيعتها عن طرائق التدريس المُتبعة مع الأطفال العاديين.

من هنا تتطلّب فئة الأطفال غير العاديين برامج ومناهج تربوية وطرائق تدريس تتميز في طبيعتها عن تلك البرامج والمناهج المُتبعة في تدريس الأطفال العاديين.

■ تعريف الطفل الموهوب:

ظهرت العديد من التعريفات التي توضح المقصود بالطفل الموهوب، وقد ركّزت بعض تلك التعريفات على القدرة العقلية، في حين ركّز بعضها الآخر على التحصيل الأكاديمي المرتفع، في حين ركّز بعضها الآخر أيضاً، على جوانب الإبداع والخصائص أو السمات الشخصية والعقلية.

إن الطّفل الموهوب هو ذلك الفرد الّذي يُظهر أداءً متميّزاً في التحصيل الأكاديمي وفي بُعد أكثر من الأبعاد التالية:

- القدرة العقلية العامة.
- الاستعداد الأكاديمي المتخصّص.
- التفكير الإبتكاري الإبداعي.
- القدرة القيادية.
- المهارات الفنية.
- المهارات الحركية.

إنّ الطفل الموهوب هو ذلك الفرد الذي يُظهر قدرة عقلية عالية على الإبداع، وقدرة على الإلتزام بأداء المهمات المطلوبة منه. ويُجمع الاتجاه الحديث في تعريف الطفل الموهوب على عدد من المعايير، وقد يكون التعريف التالي مُمثلاً لذلك الاتجاه الحديث وهو:

الطفل الموهوب هو ذلك الفرد الذي يُظهر أداءً متميزاً مقارنةً مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها في واحدة أو أكثر من الأبعاد التالية:

ـ القدرة العقلية العالية.

ـ القدرة الإبداعية العالية.

ـ القدرة على التحصيل الأكاديمي المرتفع.

ـ القدرة على القيام بمهارات متميّزة كالمهارات الفنية أو الرياضية أو اللّغوية.... إلخ.

ـ القدرة على المثابرة والإلتزام والقوة الدافعة العالية والمرونة والاستقلالية في التفكير كسمات شخصية وعقلية تميّز الموهوب من غيره.

إضافةً إلى خصائص عقلية وجسمانية ووجدانية ملحوظة من جانب المحيطين به.

■ تطوير مفهوم الموهبة:

العبقرية: قوّة فكرية فطرية من نمط رفيع كالتي تُعزى إلى من يُعتبرون من أعظم المشتغلين في أيّ فرع من فروع الفن، أو التأمّل أو التطبيق فهي طاقة فطرية وغير عادية وذات علاقة بالإبداع التخيّلي وتختلف عن الموهبة.

الموهبة: سمات معقّدة تؤهّل الفرد للإنجاز المرتفع في بعض المهارات والوظائف، والموهوب هو الفرد الذي يمتلك استعداداً فطرياً وتصقله البيئة الملائمة، لذا تظهر الموهبة في الغالب في مجال مُحدّد مثل الموسيقى والشعر أو الرسم وغيرها...

الإبداع: إنتاج الجديد النادر المختلف المفيد فكراً أو عملاً، وهو بذلك يعتمد على الإنجاز الملموس

الذكاء: هو القدرة الكليّة العامّة على القيام بفعل مقصود، والتفكير بشكل عقلاني والتفاعل مع البيئة بكفاية، فالذكاء وقدرات الفرد في عدة

مجالات كالقدرات العالية في المفردات والأرقام والمفاهيم وحلّ المشكلات والقدرة على الإفادة من الخبرات، وتعلّم المعلومات الجديدة

التميز: الموهوبون أو المتميّزون هم الذين يتمّ الكشف عنهم من قبل أشخاص مهنيين ومتخصّصين وهم الذين تكون لديهم قدرات واضحة ومقدرة على الإنجاز المرتفع.

التفوّق التّحصيلي: يشير إلى التّحصيل العالي، والإنجاز المدرسي المرتفع. فالتّحصيل الجيد قد يُعدّ مؤشراً على الذكاء، ويُعرف المتفوّق تحصيلياً بأنه الطالب الذي يرتفع في إنجازه أو تحصيله الدراسي بمقدار ملحوظ فوق الأكثرية أو المتوسطين من أقرانه.

إنّ اصطلاح الموهبة قد استُخدِم للدلالة على الأفراد الذين يصلون في أدائهم إلى مستوى مرتفع في مجال من المجالات غير الأكاديمية كالفنون والألعاب الرياضية والمهارات الميكانيكية والقيادة الجماعية. وكان وراء هذا الإعتقاد تلك الآراء التي أشارت إلى أن هذه المجالات ليس لها علاقة بالذكاء فالمواهب هي قدرات خاصة لا صلة لها بالذكاء لأنها قد توجد عند المتخلفين عقلياً.

ولكن النتائج في البحوث المتقدّمة التي تمّت على أصحاب المواهب قد دلّت على عدم صحة الآراء السابقة وأن هناك ارتباطاً إيجابياً بين المواهب الخاصة ومستوى الذكاء، والعلاقة بين الذكاء والموهبة علاقة إيجابية، فالذكاء عامل أساسي في تكوين نموّ المواهب جميعاً.

كما أن وراثة الموهبة أمر مشكوك فيه بعد أن ثَبُتَ أنّ الموهبة قد تختفي عند بعض أبناء الموهوبين، كما أن هناك مواهب تظهر وتتفتّح عند بعض الأفراد نتيجة التربية والتدريب وتوافر الذكاء.

وقد أجمع معظم الباحثين والعلماء على أن الموهوب هو من يتمتع

بذكاء رفيع يضعه في الطبقة العليا التي تمثّل أذكى ٢٪ ممن هم في سنه من الأطفال.

وهو الذي يمتاز بالقدرة العقلية التي يمكن قياسها بنوع من اختيارات الذكاء التي تحاول أن تقيس:

١ ـ القدرة على التفكير والإستدلال.

٢ ـ القدرة على تحديد المفاهيم اللفظية.

٣ ـ القدرة على إدراك أوجه الشبه بين الأشياء والأفكار المماثلة.

٤ ـ القدرة على الربط بين التجارب السابقة والمواقف الراهنة.

■ قياس وتشخيص الأطفال الموهوبين:

تُعتبر عملية تشخيص الأطفال الموهوبين عملية معقّدة تنطوي على الكثير من الإجراءات والتي تتطلب إستخدام أكثر من أداة من أدوات قياس وتشخيص الأطفال الموهوبين، ويعود السبب في تعقّد عملية قياس وتشخيص الأطفال الموهوبين إلى تعدّد مكوّنات أو أبعاد ومفهوم الطفل الموهوب. والتي أُشيرَ إليها في تعريف الطفل الموهوب وتتضمّن هذه الأبعاد: القدرة العقلية الإبداعية والقدرة التحصيلية والمهارات والمواهب الخاصة والسمات الشخصية والعقلية.

ومن هنا كان من الضروري الاهتمام بقياس كل بُعد من الأبعاد السابقة.

١ ـ مقاييس القدرة العقلية: تُعتبر القدرة العقلية العامة المعروفة مثل مقاييس «ستانفورد ـ بينية»، أو مقياس و«كسر» من المقاييس المناسبة في تحديد القدرة العقلية العامة للمفحوص. والتي يُعبَّر عنها عادة بنسبة الذكاء وتبدو قيمة مثل هذه الاختبارات في تحديد موقع المفحوص على منحنى

التوزيع الطبيعي للقدرة العقلية ويُعتبر الطفل موهوباً إذا زادت نسبة ذكائه عن انحرافين معياريين فوق المتوسط.

٢ ـ مقياس التحصيل الأكاديمي: تُعتبر مقاييس التحصيل الأكاديمي من المقاييس المناسبة في تحديد قدرة المفحوص التحصيلية، والتي يُعبّر عنها عادة بنسبة مئوية، وعلى سبيل المثال تُعتبر امتحانات القبول أو الإمتحانات المدرسية من الاختبارات المناسبة في درجة التحصيل الأكاديمي للمفحوص، ويُعتبر المفحوص متفوّقاً من الناحية التحصيلية الأكاديمية إذا زادت نسبة تحصيله الأكاديمي ٩٠٪.

٣ ـ مقاييس الإبداع: تُعتبر مقاييس الإبداع أو التفكير الإبتكاري أو المواهب الخاصة من المقاييس المناسبة في تحديد القدرة الإبداعية لدى المفحوص، ويُعتبر مقياس «تورانس» للتفكير الإبداعي والذي يتألّف من صورتين: اللفظية والشّكلية، من المقاييس المعروفة في قياس التفكير الإبداعي وكذلك مقياس «تورانس وجيلفورد للتفكير الإبتكاري»، والذي تضمّن الطلاقة في التفكير والمرونة في التفكير والأصالة في التفكير.

ويُعتبر المفحوص مُبدعاً إذا حصل على درجة عالية من مقاييس التفكير الإبداعي أو الإبتكاري.

٤ ـ مقاييس السّمات الشّخصية والعقلية: تُعتبر مقاييس السّمات الشّخصية والعقلية التي تُميّز ذوي التفكير الإبتكاري المرتفع عن غيرهم وأحكام المدرسين، من الأدوات المناسبة في التّعرّف إلى السّمات الشخصية، العقلية، مثل الطلاقة والمرونة والأصالة في التفكير وقوّة الدافعية والمثابرة والقدرة على الإلتزام بأداء المهمات والإنفتاح على الخبرة.

كما تُعتبر أحكام المدرسين من الأدوات الرئيسية في التّعرُّف إلى

الأطفال الموهوبين أو الذين يمكن أن يكونوا موهوبين والذين يتميّزون عن بقية الطلبة العاديين، وتتكوّن أحكام المدرسين من خلال ملاحظة المدرّس للطلبة في المواقف الصفية واللاصفية، فقد يجمع المدرّس ملاحظات حول مدى مشاركة الطالب الصفية، وطرحه لنوعية مُعيّنة من الأسئلة واستجابته المُميّزة، واشتراكه في المجموعات العلمية وتحصيله الأكاديمي المرتفع، وميوله الفنية الموسيقية والرياضية.

■ **خصائص المتفوّقين:**

ليس هناك شك في أنّ الطفل المتفوّق عقلياً يُظهر موهبة من خلال أدائه المتميّز في أي نشاط يستحق اهتمامه ويتم تحديد هؤلاء الأطفال في المدرسة من قبل معلميهم الذين يكونون قادرين على ذلك بملاحظة أدائهم ومراقبتهم. كما يعود للأهل دورٌ كبيرٌ في اكتشاف هذه الخصائص ومنها:

أ ـ الصّفات الجسمية:

تكشف الدراسات المختلفة للأطفال المتفوّقين أنّهم يمتلكون نموّاً جسمياً فوق المتوسط فهؤلاء الأطفال أكثر طولاً وأثقل وزناً وأفضل بناءً ونمواً من غيرهم من الأطفال.

أما صحتهم العامة فتكون فوق المتوسط وتستمر كذلك حتى الرشد.

وأما نسبة وفيات الأطفال والجنون فقد وُجِدَ أنها منخفضة عند هؤلاء الأطفال المتفوّقين وأنهم يملكون تناسقاً وضبطاً جيدين للعضلات.

ـ يمتلك الأطفال المتفوّقون وزناً أكبر من غيرهم عند الولادة.

ـ إنهم ينظفون بشكل مبكر أكثر من غيرهم (يتعلّمون ضبط الإخراج والإطراح).

ـ إنهم حذرون.

- إنهم أفضل من المتوسط من الناحية الغذائية.

- إنهم أطول وأثقل وأقوى في قبضة أيديهم وأكتافهم ومتفوّقون في قدراتهم الحركية وأقلّ إصابة بعيوب السمع والتنفس وأقلّ إصابة بالتأتأة.

٢ ـ الصّفات العقلية:

تكشف الدراسات العلميّة أن الأطفال المتفوّقين يحقّقون نموّاً أفضل من بقية الأطفال في جميع المجالات فتعلّمهم للكلام والمشي والقراءة يكون مُبكراً بشكل متميّز، وإنهم موهوبون بعددٍ من الخصائص في شخصيتهم وذكائهم.

فلقد بيّنت دراسات الحالة للأطفال المتفوّقين عقلياً أنّهم يمتلكون معايير ومعدلات تحصيل أرفع من الأطفال العاديين، وأن استجاباتهم تكون أسرع، وأن تقدمهم يكون أوضح من الأطفال العاديين أيضاً، وأنّ نشاطاتهم في الصّفوف واسعة ومتنوّعة وأنّ اهتماماتهم أكثر تنوّعاً أيضاً من بقية الأطفال.

إنّ الأطفال المتفوّقين عقلياً يكونون أكثر اهتماماً بالموضوعات المجرّدة كالأدب والحوار، وأقلّ اهتماماً بالموضوعات الإجرائية مثل التدريب اليدوي.

كما أنّهم ليسوا اجتماعيين إلى حدٍّ ما، وتكشف الأبحاث أن معظم الأطفال المتفوّقين يقعون في الرّبع الأدنى في المساحة الاجتماعية للاهتمام باللعب إذا تمّت مقارنتهم بالأطفال العاديين. وقد ثَبُتَ أيضاً أن الأطفال المتفوّقين يُصنّفون فوق المتوسط في اختبارات النضج الاجتماعي والطباع وقد تبيّن أن معظم الأطفال المتفوّقين مُدركين لمواهبهم والاستفادة منها.

كما أن عملياتهم العقلية غنيّة جداً فهم يُكوّنون أفكاراً إبداعية بسهولة

وهم قادرون على اكتشاف الفجوات والثغور في المشكلات وعلى ملئها بالعناصر المفقودة بشكل ذكي.

٣ ـ الخصائص الشخصية للأطفال المتفوّقين:

تُبيّن البحوث أن هناك علاقات إيجابية وحميمة بين التّفوّق والشخصية. فبدون شك يُعدّ الأطفال الموهوبون مرغوبين ومعروفين وطموحين ومحبوبين ومُجذّبين أكثر من غيرهم، وعادة ما يمتلكون رغبة قوية في الاكتشاف والإبتكار وهم قادرون على مقاومة الإحباط بشكل أفضل من أي شخص آخر.

وجد علماء النفس أن الأطفال اندفاعيون ومعتزّون بأنفسهم ومهتمون جداً بالتعابير الجمالية والتفكير الإنعكاسي، ويمتلكون درجة كبيرة من الدافعية، وعادة هم حسّاسون، وغنيون بالأفكار المُساعدة ومرنون ومُتحمّسون.

وتخبرنا الدراسات العديدة لهم بأن ذلك التّفوّق والسلوك الإبداعي لديهم يُنظر له على أنه استمرارية أو بديل للعب في الطفولة.

فالأفكار الإبداعية مُشتقّة من دقة التخيل والأفكار المرتبطة بأحلام اليقظة والألعاب التي تهمل بحرية في مرحلة الطفولة،

إذ أن الأطفال المتفوّقين يقبلون الأفكار الناشئة والجديدة والمشوّقة بحرية في حين لا يتقبّلها الناس العاديون.

٤ ـ الخلفية الأسرية والخصائص الاجتماعية:

عموماً ينحدر الأطفال الأذكياء من آباء ينتمون للطبقة المهنية والمتعلمة، كما أنهم ينتمون للمجموعة المهنية العليا (كبار الموظفين) وأن بيئتهم البيتية تزوّدهم بالأجواء المُتميّزة والمناخ المُشجّع وهم مطيعون واجتماعيون.

وتكشف الدراسات أن هؤلاء الأطفال شعبيون جداً ويبحث رفاقهم ومن هم أكبر منهم سناً عنهم. وبالإضافة إلى جميع الصفات السابقة فإن لديهم إحساساً جيداً بالدعاية أو حسّاً انتقادياً ساخراً. ويعتقد بعض المجرّبين والذين أجروا دراسات تجريبية أن هؤلاء الأطفال خجلون ومحبّون للإنفراد والوحدة حيث يحجبون أنفسهم عن الجماعة أو منها وقليل منهم يهتمون بالجنس الآخر.

إضافة إلى ذلك إنّ هؤلاء الأطفال أكثر نُضجاً ممّن هم في مثل سنهم من النّاحية الاجتماعية والإنفعالية.

وإنّهم يُفضلّون بشكل دائم الألعاب التي تتطلّب محاكمة عقلية وإطلاقاً للأحكام ويلعب هؤلاء الأطفال ألعاباً يفضلها غيرهم من الأطفال الأكبر سناً منهم، مع أنهم شعبيون ومتمركزون حول أنفسهم.

▪ دور الآباء المعلّمين في توجيه الأطفال المتفوّقين:

إنّ المتفوّق في تعلُّمه لا يسير بالضرورة وفق التسلسل المنطقي لخطوات التعلم للوصول إلى نتيجة ما. إن الطفل المتفوّق قادرٌ على أن يقفز عن عدد من الخطوات وأن يردم الهوّة بينها بسرعة ليصل إلى النتيجة، في الوقت الذي لا زال المعلم يسير حسب الخطوات التسلسلية لحل المشكلة، وغالباً ما يقوده إصراره على طريقته في الوصول إلى الاستنتاجات إلى خلق الملل والرتابة عند الطفل المتفوّق في أفضل الأحوال.

إنّ تعليم الطفل المتفوّق يقتضي التركيز على تعليمه كيفية التعلم من ناحية، وعلى اعتماد الطرق الإستكشافية في التعلم من ناحية ثانية.

إنّ تعليم الطفل المتفوّق كيف يتعلم في أن يصبح متعلّماً مستقلاً، كما أن تشجيع التعلم الإستكشافي لديه وما يرتبط معه من إثارة واستمتاع

وإشباع يساعد الطفل المتفوّق أن يُعمّم هذا النتاج على شكل اتّجاه عام في الحياة يساعد بذلك على التكيّف الإيجابي مع نفسه ومع المجتمع بشكل عام.

يُشير علماء النفس إلى أن الآباء يلعبون أيضاً دوراً هاماً مساوياً لدور المعلمين في النمو للأطفال المتفوّقين.

فمن المُهمّ للآباء أن يوفّروا البيئة الصحيحة للأطفال المتفوّقين وبالتالي فإنهم يجدون المجال لإستخدام ذكائهم استخداماً جيداً. ففي بعض الأحيان يتمّ تجاهل حاجاتهم الأساسية لكن الآباء يجب أن يلاحظوا ذلك وألا يهملوه. كما أن الأطفال يجب أن يشعروا بأنهم مرغوبون من قبل أبويهم وأن آباءهم يستمتعون برفقتهم.

مرّة أخرى يحتاج الأطفال المتفوّقون للتميُّز والتقدير فالثناء المخلص عليهم من قبل المعلمين والآباء والأصدقاء يجعلهم يشعرون بأنهم محبوبون، وإذا حرموا من التقدير فإنهم يلجأون إلى أحلام اليقظة. والأطفال المتفوّقون يجب أن يشعروا أنهم محميّون من الحاجة أو العوز، ويجب أن يُشجّعهم الآباء لاكتساب خبرات جديدة، ويجب أن يفكر كل أب أن الطفل يحبّ أن يفتش عن الفهم والتعاطف من أبويه في بحثه لمزيد من التعلم الإضافي.

كما ينبغي أن يُثقّف الآباء أنفسهم حول حقائق عديدة بشكل صحيح، لأنهم بذلك يستطيعون الإجابة على أسئلة الطفل بشكل صحيح وواثق.

وعندما ينمو الطفل ويصبح أكبر سناً يجب تشجيعه على القراءة والبحث عن الأجوبة عن أسئلته بنفسه. بشكل عام يتعلم الأطفال من خلال الملاحظة فالأطفال المتفوّقون ملاحظون نبيهون، حيث أنهم يتعلمون عادةً من الأمثلة التي يضربها آباؤهم، كما أن هؤلاء يتعلمون

السلوك الجيد وعادات الكلام الصحيحة، والمرافقة والعِشرة الطيبة والأناقة والشرف على وجه التحديد في مراحل مبكرة.

إنّ العامل الممكن الآخر هو الدافعية، فدافع الطفل المتفوّق يجب إرضاؤه وبالنسبة للمتفوّقين يُعدّ الشغف أو دافع الاستطلاع ضرورة مُلحّة أو دافعاً مُلحاً، فالطفل المتفوّق يكون متشوّقاً دائماً ليعرف لماذا وكيف ومتى أين؟... الخ

وإنّ الأجوبة على أسئلة الطفل سوف لا تزوّده فقط بالمعرفة، بل ترضي حبه للاستطلاع وشغفه أيضاً. يبالغ العديد من الآباء في تقدير مواهب أطفالهم، وإنهم يصرّون عادة على تحقيق الطفل لأشياء تقع فوق مقدرته الفعلية. ومرة أخرى يختار بعض الآباء مهنةً أو اختصاصاً لأطفالهم دون استشارة مرشد مهني.

وبما أنّ إقحام الطفل في مهنة محدّدة يُعدّ أمراً غير مرغوب جداً، فإنّ علماء النّفس ينصحون أنّه ما من اختيار لمهنة ما يجب أن يتمّ لطفل لامع قبل أن ينهي المرحلة الثانوية، وإذا كانت لدى الآباء أي مشكلات في التعامل مع الأطفال المتفوّقين فإنهم يجب أن يستشيروا علماء نفس الطفل وبالعودة إلى المعلم فإن معلم الأطفال اللامعين يجب أن يكون شخصاً مرناً وديناميكياً ويجب أن يسمح للأطفال بأن يقوموا باكتشافات جديدة.

فالمعلم يجب أن يكون مصدراً للإلهام والتشجيع، ويجب أن تُعطى الأولوية للتعلّم المنتج والعيش الفعّال في توجيههم.

وتتطلب الإبداعية أيضاً الحساسية والاستقلال حيث ينبغي أن يساعد كلّ من الآباء والمعلمين الأطفال المتفوّقين لاكتشاف امكاناتهم، ويجب أن يدعوهم أحراراً في جميع الأفكار وتجميعها ومقارنتها وتبادلها ويجب أن يحاول الآباء والمعلمون تقليص فجوة المسافة الإنفعالية بين أنفسهم

وبين الأطفال المتفوّقين، ومن الممكن أن يتمّ ذلك بواسطة المشاركة والفهم.

بجانب كل هذه العوامل من المتفق عليه عموماً أنّ تعليم التلاميذ المتفوّقين يجب أن يؤكّد على أهداف عقلية محدّدة أخرى بالإضافة إلى اكتساب المعلومات والمهارات الضرورية والمرغوبة وتتضمن هذه الأهداف الأخرى:

١ ـ الإدراك والتّحليل للأمور.

٢ ـ أساليب حلّ المشكلات.

٣ ـ إستخدام التّحليل في التّعليم.

٤ ـ التّركيب في التّعامل مع الأمور.

٥ ـ التفكير المفاهيمي أو القائم على المفاهيم واللغة.

٦ ـ الموضوعية العلمية.

٧ ـ أساليب الدراسة المستقلة.

٨ ـ تشجيع الأصالة والجهد والإبداعية.

٩ ـ الاهتمامات وتشجيع الاهتمامات الخاصة.

■ تعليم المتفوّقين والصفوف الخاصة:

تذكر الأدبيات أنّ الأفراد الموهوبين بشكل خاص قد تمّ تدريبهم فردياً في السّابق سواءً على أيدي آبائهم أو معلميهم، إلا أن فكرة تنظيم الصفوف الخاصة أو المدارس الخاصة للمتفوّقين حديثة النشوء نسبياً. ففي عام ١٨٨٦ تمّت الإشارة إلى أقدم تمييز للمتفوّقين في الولايات المتحدة ولذلك أُجريت التجارب في نيوجرسي عام ١٨٨٦ على مجموعات مختلفة ضمن طبقة واحدة حيث صُنّف الأطفال في مجموعات مختلفة طبقاً

لقدراتهم ومواهبهم، وسُمح لكل مجموعة أن تتقدّم بأسرع شكل تستطيع فعله، وقد كشفت النتائج أن هذه الطريقة قدّمت الفرصة لكل طالب كي يُحقّق أقصى ما لديه من قدرات ظاهرة وكافة، إنّ الصفوف والمدارس الخاصّة مقبولة عالمياً من قبل علماء النفس والمربين لتعليم الأطفال المتفوّقين وقد كشفت البحوث أنها أعطت نتائج مُرضية وسُمّيت (صفوف النخبة) ومع ذلك فإنّ الحالة ليست بهذه البساطة كما يُظنّ أحياناً، فهناك خلاف مهمّ حول مرغوبية أو تفضيل التربية الخاصة للمتفوّقين وصلاحيتها، هناك بعض الأفكار القيّمة التي تُثار حول كل من جانبي هذه المسألة.

إنّ بعض الأفكار المقدّمة لصالح الصّفوف الخاصّة هي:

١ ـ إنّ العمل الذي يقوم به طفل عادي في الصّف نوع من الإعاقة للطفل الموهوب. ففي هذا الصّف يُمنع أو يُكبح من العمل، لكنّ الأطفال المتفوّقين في صفّ خاصّ يُعطون الفرصة للعمل طبقاً لقدراتهم العالية.

وفي الصّف العادي، إنّ الطفل المتفوّق لا يتقدّم بمعدل أبطأ من قدرته، بل إنه لا يحصل أيضاً على الفائدة من التعليم المتفوّق، والحقيقة الراسخة جداً هي أنه من خلال الإستشارة المتبادلة يتوفر لمجموعة الأطفال المتفوّقين حرية التّقدّم والتّطوّر بسرعة أكبر، وهذا لا يتحقّق للطفل العادي.

٢ ـ إذا وُضع طفل متفوّق في صفّ عادي فإنه سيطوّر بعض العادات اللامبالية، فالمهام المعطاة له سهلة جداً كي يحلّها وأحياناً يرفض التفكير فيها أو حلّها، وغالباً ما يصبح مثل هؤلاء الأطفال غير متكيّفين ومُعادين للمجتمع ولكن صفّاً خاصّاً يُقدّم الفُرَص للأطفال الموهوبين والعمل الذي يتحداهم وينمّي قدراتهم الكامنة لأقصى درجة ممكنة.

٣ ـ عندما لا تتوفّر الصّفوف الخاصّة يُسمح غالباً للأطفال المتفوّقين بفرصة التّرقية المزدوجة، وبذلك فإنّهم يُرغمون على الإختلاط مع أطفال أكثر نضجاً وأكبر سناً، ولكن في الوقت الذي يتمّ فيه ذلك يجب الإحتفاظ بشيء واحد في الذهن، وهو أن الطفل المتفوّق قد لا يكون متفوّقاً بالضرورة وخاصّة في الجوانب الاجتماعية وفي الجوانب الأخرى من النمو.

إضافةً إلى ذلك إن بعض مشكلات التّكيّف قد تكون موجودة أيضاً بالنسبة له. فالطفل قد يكون متفوّقاً في الذكاء وخاصة فيما يتعلق بدراسته، ولكن ذلك لا يعني أنه عندما يوضع في مجموعة جديدة كلياً لن يعاني من مشكلة التكيّف الاجتماعي.

وعلى أي حال إنه يستطيع التغلب على هذه الصعوبة إذا وُضِع في صف خاص حيث أنه سيجد المجال مفتوحاً أمامه للحصول على تقديرات النجاح بمعدل عادي وسيجد الفرصة للتقدّم مع صفه.

٤ ـ في أحيان كثيرة يعاني الأطفال الموهوبون من سوء التّكيّف الاجتماعي حيث أنهم يحصلون على كثير من الوقت في الصف العادي لأن المهام المعطاة لهم أخف وأسهل مما يستطيعون فعله، وإنهم يستطيعون حلّ هذه المهام بسرعة أكبر من الوقت المتوقع، وهذا ما يوفّر وقتاً كثيراً ريثما يُنهي الأطفال العاديون عملهم، وفي هذه الأثناء ينحرف عقلهم الحذر للبحث عن أمور أخرى. وقد كشفت أدلة البحث أن العديد من الأطفال برهنوا على أنهم أطفال من ذوي القدرة المتفوّقة لكنهم تركوا المدرسة لتماشي الملل والرتابة الناشئة من المناهج العادية.

٥ ـ لقد كشفت الأعمال التجريبية في هذا المجال أن الصّفوف الخاصّة تُقدّم الفرصة أيضاً لتنمية القيادة في مجالات عديدة.

وفي المجموعة قد يوجد أطفال متفوّقون بشكل خاص في الرسم أو الشعر أو الرياضيات أو الأدب أو الفروع الأخرى من المعرفة، وإن البرامج الأكثر تطوراً والأفضل تخطيطا تصبح مناسبة لموهبتهم، وبالتالي ينشأ القادة المستقبليون في هذه المجالات المحدّدة فيما بعد.

٦ ـ إنّ الأطفال المتفوّقين أكثر حساسية وحذراً وسرعة في تفكيرهم، وإذا لم تُقدّم لهم الإستشارة المناسبة فإنهم سوف يخلقون مشكلات في الصف، وعندما يوضعون معاً مع مجموعة عادية من الأطفال فإنهم يصبحون مشكلة للمعلم، حيث أن معالجة أو معاملة كلا النوعين من الأطفال تصبح صعبة جداً.

هذه هي النقاط الإيجابية لصالح التربية الخاصّة والمعطاة للصفوف الخاصّة للأطفال المتفوّقين، وهكذا فإنهم قد يحصلون على فرصة حقيقية لتنمية مواهبهم وإمكانياتهم الكامنة، ولكن مجموعة من علماء النفس والمربين يرفضون بقوة عزل هؤلاء الأطفال من المدارس العادية ولديهم مبرراتهم أيضاً.

وسنأخذ هذه المبرّرات كانتقادات لحركة التربية الخاصّة وهي:

١ ـ إن أهم الإنتقادات الممكنة لحركة التربية الخاصة هو أنها غير ديمقراطية إطلاقاً، فتكافؤ الفرص للتعليم أن يتاح للفرد وللجميع على حد سواء ونحن ندعم هذه الفكرة بقوة.

٢ ـ في أحيان كثيرة يشير علماء النفس إلى أنه إذا أُبعد الأطفال المتفوّقون من الصفوف النظامية فإنهم يميلون إلى تكوين أوهام وأخيلة بالإضافة إلى أنهم سيصبحون مدركين لقدرتهم المتفوّقة ويخفقون في تكوين الإعتدال أو التواضع كسمة شخصية.

٣ ـ تُسهم الصفوف الخاصة نشوء نوع من الأرستقراطية العقلية، فعزل

الأطفال المتفوّقين لتشكيل مجموعات خاصة يُسهم في تشكيل أفكار التفوّق والتعالي.

٤ ـ عندما يُفصل الأطفال المتفوّقون فإن الطفل العادي يميل للخسارة، حيث أنه عندما يعمل مع المتفوّقين يحصل على الفرصة لتعلّم أشياء كثيرة ويصبح مدفوعاً بشكل كبير للعمل، ولذلك فإن سحب المتفوّقين من الصف يحرم الطفل العادي من الإستثارة الغنية.

٥ ـ يشعر بعض المربين أن مثل هذه البرامج الخاصة تحرم المجتمع من القيادة المتفوّقة، ففي العمل مع الأطفال العاديين يجد المتفوّقون الفرصة للتصرّف كقادة يحصلون على التدريب في القيادة، وبالتالي يُزوّد المجتمع بالقادة المستقبليين.

٦ ـ إن أكبر انتقاد وجّه ضد التربية الخاصة هو الكلفة العالية لمثل هذه البرامج، علماً أن هذه الفكرة ذات أهمية خاصة. فبعض النقاد يجادلون أنه عندما لا تتوفر الأموال الكافية لتعليم الطفل العادي فإن مثل هذه البرامج للأطفال المتفوّقين تكون غير ديمقراطية إلى حد ما.

■ أشكال التفوق عند المتفوقين:

هذه الخصائص تميز الفرد المتفوّق بالمقارنة مع كلّ من هو في فئته العمرية:

١ ـ التفوّق في المفردات.

٢ ـ التفوّق اللغوي العام ـ التعبير.

٣ ـ التفوّق في القراءة.

٤ ـ التفوّق في المهارات الكتابية.

٥ ـ التفوّق في الذاكرة.

٦ ـ التفوّق في سرعة التعلم.

٧ ـ التفوّق في مرونة التفكير.

٨ ـ التفوّق في المحاكات المجردة.

٩ ـ التفوّق في التفكير الرمزي.

١٠ ـ القدرة على التعميم والتبصّر.

١١ ـ الاهتمام بالغموض والأمور المعقّدة.

١٢ ـ التخطيط والتنظيم.

١٣ ـ الإبداعية والخيال الإبداعي.

١٤ ـ التفوّق في الجِدّة والأصالة.

١٥ ـ حبّ الاستطلاع.

١٦ ـ الحسّ المرهف بالطبيعة والعالم.

١٧ ـ المدى الواسع من المعلومات.

١٨ ـ الاهتمامات الجمالية التذوقية.

١٩ ـ الانتباه للتفاصيل.

٢٠ ـ الأداء المتميز.

٢١ ـ الإنجاز المدرسي المتفوّق.

٢٢ ـ القيادة.

٢٣ ـ الانتباه والتركيز.

٢٤ ـ المُثابرة.

٢٥ ـ نقد الذات.

٢٦ ـ الفطنة والجدّ.

٢٧ ـ الخلق العالي والإنضباط العالي.

٢٨ ـ الصّدق والإنفتاح والأمانة.

٢٩ ـ يمكن الاعتماد عليه.

٣٠ ـ التفوّق في المسؤولية الاجتماعية.

٣١ ـ التّعاون.

٣٢ ـ الحسّ العام المتميّز.

٣٣ ـ الشّعبية بين الأقران.

٣٤ ـ الحماس وحبّ الخبرات الجديدة.

٣٥ ـ الحسّ الجيّد بالنكتة.

٣٦ ـ الإدراك الجيّد للعلاقة الميكانيكية.

٣٧ ـ الإتّزان الإنفعالي.

٣٨ ـ الإكتفاء بالذات والثقة بها.

٣٩ ـ الصّحة الجيدة.

٤٠ ـ طاقة ممتازة للعمل.

٤١ ـ نموّعام سريع.

٤٢ ـ التفوّق في مجال الذكاء العام.

ويمكن تصنيف المتفوّق وفق الآتي:

١ ـ التفوّق في مجال الذكاء العام.

٢ ـ التفوّق في مجال الرياضيات.

٣ ـ التفوّق في مجال العلوم.

٤ ـ التفوّق في مجال الهندسة.

٥ ـ التفوّق في مجال الفنون البصرية ـ الرسم والنحت والخزف والديكور.

٦ ـ التفوّق في مجال الموسيقى.

٧ ـ التفوّق في مجال اللغة.

٨ ـ التفوّق في مجال الدراما.

٩ ـ التفوّق في مجال الرياضة.

١٠ ـ التفوّق في مجال الإبداع.

١١ ـ التفوّق في مجال القيادة.

ولا بدّ لنا هنا من ذكر بعض الخصائص النفسية السّلبية التي تسيطر على الطفل الموهوب:

١ ـ السّعي بإصرار للتحكّم في المناقشات التي يشترك فيها.

٢ ـ قلّة الصّبر أحياناً في الإنتقال من مرحلة إلى أخرى في عمله وأنشطته.

٣ ـ إمكانية التّهوّر بذكر ملاحظات كبيرة غير قائمة على أساس سليم من المعلومات والخبرة.

٤ ـ إحتمال تفضيل القراءة على حساب الأنشطة الاجتماعية الأخرى والتفاعل مع الآخرين.

٥ ـ معارضة أو تجاوز النظم والقواعد والتعليمات أو المعايير.

٦ ـ المعاناة من إحباطات نتيجة غياب المنطق أو تجاوزه في ممارسة الحياة اليومية.

٧ ـ إحتمال الإندماج لفترات طويلة في أحلام اليقظة التي تُبعده عن الواقع المحيط به وتحول بينه وبين التركيز والانتباه.

٨ ـ إمكانية الشطط والخروج عن الموضوع أثناء المناقشة لجوانب لا علاقة لها به.

٩ ـ الشعور بالملل بسبب التكرار والإطالة في شرح قواعد أو بديهيات أو مفاهيم.

١٠ ـ تجاوز الحدود في سرد النكات أو المرح.

١١ ـ مقاومة الإلتزام بجدول أو نظام قائم على الوقت وليس على العمل نفسه.

١٢ ـ سرعة فقد الاهتمام بالأشياء أو الهويات.

١٣ ـ أخطاء في الهجاء ورداءة الخط.

١٤ ـ الإندماج في أنشطة حركية زائدة مثل الإنتقال من عمل غير مكتمل لآخر خاص حين الإفتقاد لمتنفّس لطاقاته العالية في أعمال تتصل باهتماماته وتتحدى ذكاءه العالي.

١٥ ـ المعاناة من اضطراب النوم والقلق.

١٦ ـ الإحساس بالضرر وما يترتب عليه من عُزلة اجتماعية أو تهاون يؤدّي للفشل في أعمال بسيطة.

وما عرضناه لهذه الخصائص ليس بغرض التّصنيف وإنما بغرض التنمية المُتاحة فعلياً لكل أطفالنا، وعلينا إذا ما وجدنا بعضاً منها في أي من أطفالنا أن تتسع الدائرة لاكتشاف أدقّ وتقديم برامج خاصة لهذه الفئة من الأطفال وذلك عن طريق المراكز المتخصّصة لذلك.

■ طرق وأدوات الكشف عن الموهوبين:

١ ـ محكّ الذكاء:

كان «تيرمان» أكثر من غيره إعتزازاً بهذا المحك ومقاييسه فقام

باستخدام مقياس «ستانفورد بينيه» للذكاء ورأى أن الموهوب والمتفوّق عقلياً هو من يحصل على درجات على هذا المقياس

٢ ـ محكّ التّحصيل الدّراسي:

وحسب هذا المحك يشمل التفوّق أولئك الذين يتميّزون بقدرة عقلية عامة ممتازة ساعدتهم على الوصول في تحصيلهم الأكاديمي إلى مستوى مرتفع.

٣ ـ محكّ التفكير الإبتكاري:

ويعتمد هذا المحك على إظهار المبدعين والموهوبين من الأطفال الذين يتميّزون بدرجة عالية من الطاقة والمرونة والأصالة في أفكارهم بحيث يحاول هذا المحك الكشف عن الفرد المميّز والفريد وغير المألوف وبيان مدى تباين الموهوب عن غيره في طريقة تفكيره

٤ ـ محكّ الموهبة الخاصّة:

إتّسع مفهوم التفوّق العقلي بحيث لم يعد قاصراً على مجرد التحصيل في المجال الأكاديمي فقط بل نجده في مجالات خاصّة تُعبّر عن مواهب مُعيّنة لدى التلاميذ أهّلتهم كي يصلوا إلى مستويات أداء مرتفعة في هذه المجالات.

٥ ـ محكّ الأداء أو المنتوج:

في هذا المحكّ يُتوقّع من الأطفال أن يُعطوا الأداء والإنتاج المتفوّق في مجال متخصّص وخاصة في مستوى مَن كان في مثل عمرهم.

وهناك بالطبع طرق وأساليب أخرى للكشف عن الموهوبين نذكر منها:

ـ الطّرق الموضوعيّة:

وهي مقاييس موضوعيّة مقنّنة تمتاز بدرجة عالية من الصّدق والثبات.

بمعنى آخر هي الاختبارات التي جرت قبل استخدامها النّهائي لعدد من العيّنات أو المجموعات تحت ظروف مقنّنة واشتُقت له معاييراً ومحكات.

ومن أهمّ هذه الاختبارات المستخدمة في التقييم الموضوعي:

اختبارات الذكاء: وهي اختبارات تقيس قدرة الفرد العقلية على اكتساب الحقائق وتنظيمها واستخدامها.

ويمكن تصنيف اختبارات الذكاء إلى طرق عديدة منها:

أولاً: اختبارات الذكاء الفردية: وهي فعلاً أحسن الطرق إلا أنها تتطلب وقتاً طويلاً لتطبيقها ومن الاختبارات الفردية يمكن إبراز نمطين هما:

١ ـ **الاختبارات الأدائية**: وهي اختبارات عملية لا تُستخدم فيها اللغة

٢ ـ **اختبارات شبه أدائية**: وهي اختبارات لقياس ذكاء الكبار وتتكوّن من قسمين أحدهما لغوي والثاني أدائي.

ثانياً: **اختبارات الذكاء الجمعية**: وهي مفيدة في إعطاء فكرة عامة عن الأطفال ولكنها قد لا تكشف عن الأطفال الذين يُعانون صعوبات في القراءة أو من اضطرابات نفسية ومن هذه الاختبارات:

١ ـ **اختبار ألفا**: وهو اختبار ذكاء جماعي لغوي أعدّ للمتعلمين.

٢ ـ **اختبار بيتا**: وهو اختبار ذكاء جماعي أدائي ـ غير لغوي ـ صُمّم لقياس ذكاء الأميين.

ثالثاً: اختبارات القدرات الخاصّة ـ الاستعدادات: وهي اختبارات تبيّن

ذكاء الأطفال الموهوبين ذوي القدرات الخاصّة وتُطبّق اختبارات الاستعدادات في التّعرّف على الأطفال الموهوبين البارزين في الميادين الخاصّة.

ومن أهم اختبارات القدرات الخاصّة:

١ ـ اختبارات القدرات اليدوية: ويُقصد بها القدرة على النجاح في النشاطات التي تتطلب السرعة والدقة في استغلال حركات اليدين والذراعين والتنسيق بينها.

٢ ـ اختبارات المهارات الميكانيكية: وهي تلك القدرات التي يحتاجها الفرد في ميدان استخدام وصيانة الآلات وإصلاحها.

٣ ـ اختبارات القدرات الكتابية: وهي ضرورية للنجاح في الأعمال الكتابية كالوظائف في المؤسسات والدوائر الحكومية وهي تحتاج إلى السرعة والدقة سواء في الكتابة أو ترتيب الأوراق أو الملفات أو في العمليات الحسابية.

٤ ـ الاختبارات الفنية: وتُعرف أيضاً باختبارات تذوُّق الفن وهي اختبارات لمن هم في المرحلة الإعدادية والثانوية وللكبار أيضاً.

وتقيس هذه الاختبارات التّقدير الفنّي الذي يُعتبر أحد العوامل الأكثر أهمية في الكفاءة.

● **المحور الثّاني والعشرون**

الذّكـــاء

■ مفهوم الذكاء:

يختلف عامة الناس في نظرتهم للذكاء، فبعضهم يصف الذكي بأنه ذو اليقظة وحُسن الانتباه والفطنة لما يدور حوله وما يقوم به من أعمال ومنهم من يراه الشخص الذي يُقدّر عواقب أعماله ولديه القدرة على التبصّر، ومنهم من يراه بأنه الشخص النبيه... ومهما يكن من أمر هذه العبارات، إلاّ أن عالم النفس ينظر إلى الذكاء بطريقة مختلفة عن تلك التي ينظر إليها الآخرون.

فالذّكاء بالنّسبة لعلماء النفس هو سمة يمتلكها كلّ الأفراد بنسب متفاوتة.

■ تعريف الذكاء:

قدّم علماء النّفس على اختلاف مدارسهم تعريفات شتّى للذكاء، بعضها يتعلق بوظائفه، وبعضها يتعلق بالطريقة التي يعمل بها، ونتيجة لهذا وجدت تعريفات متعددة لهذا المفهوم الهام مما أدى بعض الباحثين إلى دراسة هذه التعريفات وتصنيفها إلى ثلاث مجموعات:

الأولى: تؤكد على الأساس العضوي للذكاء: وهذه المجموعة تُعرّف الذكاء بأنّه قدرة عضوية فسيولوجية تلعب العوامل الوراثية دوراً كبيراً فيها.

الثانية: تؤكد على أن الذكاء ينتج من التفاعل بين العوامل الاجتماعية والفرد، فالذكاء في نظرها القدرة على فهم اللغة والقوانين والواجبات السائدة في المجتمع، وهنا تكون العوامل الاجتماعية هي العوامل المؤثرة في الفروق بين الأفراد في الذكاء.

الثالثة: فهي فئة التعريفات التي تعتمد على تحديد وملاحظة المظاهر السلوكية للحكم على ذُكاء الفرد.

■ طبيعة الذكاء:

الذكاء يُنظر إليه كقدرة كامنة تعتمد على الوراثة وعلى النمو والتطوّر السليمين فالذكاء كقدرة كامنة يمكن تعديلها عن طريق الإستثارة البيئية المختلفة، كما يُؤكّد على أن الذكاء يقف في عمر معيّن عند الفرد لو إن هناك اختلافاً بين العلماء حول العمر الذي يقف فيه نموّ الذكاء.

إن نموّ الذكاء قد يتوقف كقدرة كامنة شأنه في ذلك شأن النمو الجسمي ولكن لا يعني ذلك توقّف التعلّم والإنتاج العقلي واكتساب المهارات والخبرات الجديدة.

وأهم النّظريات التي حاولت تفسير طبيعة الذكاء:

١ ـ **نظرية العلمين**: يرى «سبيرمان» أنّ الذّكاء ليس عملية عقلية مُعيّنة كالإدراك والتفكير، بل هو عامل عام أو قدرة عامة تؤثّر في جميع العمليات العقلية بنسب متفاوتة يشترك معه عامل نوعية خاصة.

والعامل العام في رأيه يؤثّر في جميع القدرات والعمليات الجيدة من استدلال وابتكار وتصوّر وتذكّر وادراك حسّي ولكنه يؤثّر فيها بنسب

مختلفة، وبعبارة أخرى فالذكاء جوهر النشاط العقلي كله فهو يظهر في جميع تصرفات الفرد وأوجه نشاطه المختلفة مع وجود استعدادات نوعية إلى جانبه.

٢ ـ نظرية العوامل المتعدّدة: يرى «ثورندايك» صاحب هذه النظرية أن الذكاء يتكوّن من مجموعة من العوامل أو القدرات المتعدّدة، وللقيام بعملية عقلية ما لا بدّ من تضافر ووجود عدداً من القدرات تعمل مشتركة فيما بينها على اعتبار أن هناك ارتباطاً بين كل عملية وأخرى.

ويرى «ثورندايك» أنّ العمليات العقلية هي نتاج لعمل الجهاز العصبي المُعقّد الذي يؤدّي وظيفته على نحو كلّي ومتنوّع بحيث يصعُبُ وصفُه على أنه مجرد امتزاج مقادير معيّنة وعوامل نوعية.

كما أنه يرى أن هناك أنواعاً للذكاء:

أ ـ الذّكاء المجرد: وهو القدرة على معالجة الألفاظ والرموز والمفاهيم المجرّدة بكفاءة.

ب ـ الذّكاء الاجتماعي: القدرة على التفاعل بفاعلية مع الآخرين وإقامة علاقات اجتماعية ناجحة.

ج ـ الذّكاء الميكانيكي: قدرة الفرد على التعامل مع الأشياء المادية المحسوسة.

٣ ـ نظرية العوامل الطائفية: يرى «ثيرستون» صاحب هذه النظرية أنّ الذكاء يتكوّن من عدد القدرات العقلية الأولية وهذه القدرات مستقلّة عن بعضها البعض استقلالاً نسبياً لا مطلقاً وأنّ بعض العمليات المعقّدة يوجد بينها عامل رئيسي مشترك يدخل في عدد من العمليات ولا يدخل في البعض الآخر، فمثلاً حتّى نفهم الهندسة أو الجبر لا بدّ من تضافر القدرة العددية والقدرة على التصوّر البصري والقدرة على الإستدلال، وفهمنا

لقصيدة شعرية لا بدّ من تضافر القدرة على فهم المعاني والطّلاقة اللفظية والقدرة على التذكر.

■ نموّ الذكاء:

إنّ الذّكاء يزداد بزيادة العمر، وأنّ هذه الزيادة هي السبب الذي جعل «بينيه» يتخذ من العمر وحدة لقياس الذكاء، كما اتخذ من نسبة هذا العمر إلى العمر الزّمني دليلاً على تقدم الطفل أو تأخره العقلي.

وفيما يختصّ بموضوع النّمو العقلي أسفر استخدام اختبارات الذكاء عن بعض الحقائق نشير إليها فيما يلي:

١ ـ إنّ النّمو العقلي لا يزيد بتقدّم الطفل في العمر، وإنّما يكون هذا النّمو سريعاً في السّنوات الخمس الأولى من حياة الطفل ثم يبطىء بالتدريج بعد ذلك.

٢ ـ السّن التي يقف عندها الذكاء: إختلف علماء النفس في تحديدهم السن التي يقف عندها الذكاء، فالبعض قال أن الذكاء يصل إلى أقصاه في سن ١٥ أو ١٦.

٣ ـ بقاء نسبة الذكاء ثابتة: إحدى النتائج الأساسية التي أسفر عنها استخدام اختبارات الذكاء هي أن نسبة الذكاء تبقى ثابتة بتقدم العمر.

٤ ـ إن نموّ الأذكياء أسرع من نموّ العاديين والأغبياء: وهذه النتيجة مترتبة على النتيجة السابقة، وهي أن نسبة الذكاء تبقى ثابتة بتقدم الطفل في العمر.

■ توزيع الذكاء:

لو طبقنا اختباراً في الذكاء في مجتمع ما على مجموعة عشوائية من أفراد هذا المجتمع، لوجدنا أنّ نسب الذكاء تتوزع بين الأفراد بحيث تتركز

غالبيتهم حول المتوسط في جانب، ويتوزع الباقي على الجانبين المحيطين بهذا المتوسط، فما دون المتوسط في جانب، وما فوقه في الجانب المقابل، ويتضاءل عدد الأفراد في كلا الجانبين كلما بعدنا عن المتوسط:

ويأتي توزيع نسب الذكاء وفق الآتي:

فوق ١٤٠ - (عبقري - أو قريب من العبقري)

١٢٠ - ١٤٠ - (ذكي جدّاً)

١١٠ - ١٢٠ - (ذكي)

٩٠ - ١١٠ - (عادي - متوسّط)

٨٠ - ٩٠ - (غبيّ - أقلّ من المتوسط)

٧٠ - ٨٠ - (غبيّ جداً)

أقلّ من ٧٠ - (ضعيف العقل)

■ الذكاءات كميول

ميل / ذكاء	حساسية تجاه	ميل إلى	مقدرة على
ذكاء لغوي - لفظي	الأصوات، المعاني، التراكيب، الأساليب اللغوية	الكلام - الكتابة - الإستماع - القراءة	التكلم بفاعلية (معلم - زعيم ديني - سياسي) أو الكتابة بفاعلية (شاعر - صحفي - روائي - كاتب - محرر)
ذكاء رياضي - منطقي	أنماط - أعداد وبيانات عددية - أسباب ونتائج - تفكير موضوعي وكمي	إيجاد الأنماط - صنع الحسابات - تشكيل الفرضيات واختباراتها - استخدام الطريقة العلمية - التفكير الاستنتاجي والاستقرائي	العمل بفاعلية مع الأعداد (محاسب - إحصائي - اقتصادي) والتفكير بفاعلية (مهندس - عالم - مبرمج حاسوب)

ذكاء حركي ـ بصري	ألوان ـ أشكال ـ أحاجي بصرية ـ تناسق ـ خطوط ـ صور	تمثيل الأفكار بصرياً ـ خلق صور عقلية ـ ملاحظة تفاصيل بصرية ـ رسم	الخلق بصرياً (فنان ـ مصور ـ مهندس ديكور داخلي) والتخيل بدقة (قائد مجموعة في الرحلات ـ كشّاف ـ جوّال)
ذكاء حركي ـ جسماني	لمس ـ حركة ـ الذات الجسمية ـ رياضة بدنية	أنشطة تتطلب القوة والسرعة والمرونة والتنسيق بين العين واليد والتوازن	استخدام اليدين للإصلاح أو الإنشاء (ميكانيكي ـ جراح نجار ـ نحّات ـ بنّاء) واستخدام الجسم بصورة معبّرة (راقص ـ رياضي ـ ممثل)
ذكاء موسيقي	نغمة ـ قرع ـ درجة سرعة العزف ـ لحن ـ طبقة الصوت ـ صوت	استماع ـ غناء ـ عزف على آلة موسيقية	تأليف موسيقي (كاتب أغان ـ مؤلف موسيقى ـ موسيقي ـ قائد فرقة موسيقية ـ وتحليل الموسيقى ـ ناقد موسيقي
ذكاء بينشخصي	لغة الجسم ـ أمزجة ـ صوت ـ مشاعر	ملاحظة مشاعر الآخرين وشخصياتهم والتجاوب معها	العمل مع الناس (إداريون ـ مديرون ـ مستشارون ـ معلّمون) ومساعدتهم على تحديد المشكلات والتغلب عليها (معالجون نفسيون ـ علماء نفس)
ذكاء ضمنشخصي	مواطن القوة ومواطن الضعف والأهداف والرغبات الذاتية	وضع الأهداف ـ تقويم القدرات والمعوقات الشخصية ومراقبة التفكير الذاتي	التأمّل ـ التفكّر ـ إظهار الإنضباط الذاتي ـ المحافظة على رباطة الجاش
ذكاء طبيعي	أشياء طبيعية ـ نباتات ـ حيوانات ـ أنماط تحدث بصورة طبيعية ـ قضايا بيئية	تحديد وتصنيف الأشياء الحية والأشياء الطبيعية	تحليل الأوضاع والبيانات البيئية والطبيعية (علماء بيئة ـ جوالون) والتعلّم من الأشياء الحية (عالم حيوان ـ عالم نبات ـ صيّاد ـ كشّاف)

● المحور الثّالث والعشرون

الحقيبة المدرسيّة

عندما نرى أولادنا ينحنون يومياً تحت ثقل الحقيبة المدرسية ونسمعهم يشتكون من الجلوس لفترة طويلة على مقاعد المدرسة مما يُسبّب لهم ألماً في الظهر، ينتابنا قلق حول إمكانية العوامل الّتي تؤثّر على صحّة ظهورهم ونتساءل:

هل من الممكن أن تكون الحـ يبة المدرسية سبباً في إصابتهم بإنحراف في العمود الفقري؟

تعتبر آلام الظهر مرضاً حقيقياً وبحسب التقديرات المختلفة فإن حوالي ٧٠٪ من الأشخاص يصابون بآلام الظهر في مرحلة معيّنة من حياتهم، إن هذا النمط يجعلنا نفكر جيداً في أطفالنا وذلك لأن حملهم لحقيبة ظهر ثقيلة مليئة بالكتب قد يطوّر لدى البعض منهم أو غالبيتهم مشاكل في الظهر تبدأ في سن مبكر.

إن الأطفال الذين يحملون حقائب ثقيلة على ظهورهم أكثر عرضة للإصابة بآلام الظهر، لذا من المهم أن يحرص الأهل على ألا يزيد وزن الحقيبة عن عشرة بالمائة من وزن جسم الطفل.

مع التوضيح أنّه وحسب الدّراسات فإنّ حمل الحقيبة المدرسية لا يمكنه في أي حالة من الأحوال أن يُسبّب انحرافاً في العمود الفقري،

فالتلميذ يمكن أن يحمل حقيبة وزنها ١٠ كيلو غرامات طوال اليوم ولن يصاب بأي انحراف إلا إذا كان لديه استعداد للإصابة به.

الحقيبة المدرسية ممكن أن تعطي شكلاً خطأً للظهر والفرق بينها وبين الإنحراف هو أنّ التّلميذ حين الإنحراف لا يمكنه أن يقف مستقيماً حتّى لو أراد ذلك.

لا يمكننا اعتبار الشكل الخطأ في وضعية الظهر خطراً طبياً إذ يمكن تصحيحه بالرياضة والسباحة ويمكن للولد بعد ذلك أن يتابع نموه بشكل طبيعي.

والملاحظ أنه يمكن لحمل الحقيبة المدرسية الثقيلة أن يسبب مشكلة أخرى هي آلام الظهر عند الأولاد لذا فإننا نلاحظ ارتفاع نسبة الإصابة بالديسك لدى الأولاد في السنوات الأخيرة خاصة في عمر ١٤ و١٥ سنة.

■ نصائح حول الحقيبة المدرسية:

١ ـ المفروض أن يكون وزن الحقيبة المدرسية خفيفاً وفي حال استعمال حقيبة ذات عجلات صغيرة يجب اختيار الحقيبة التي يمكن فك عجلاتها ومقبضها، بغية أن يتمكن التلميذ عند صعود الدرج من فصل الحقيبة عن الجزء البلاستيكي ليحملها على ظهره.

٢ ـ أن يكون المحتوى مدروساً جداً:

ـ الكتب يجب أن تكون رقيقة الغلاف ومن المُفضّل أن يكون من عدة أجزاء كي يجلب التلميذ جزءاً واحداً إلى الصف ويُنصح في استعمال البطاقات.

ـ الدّفاتر: اعتماد وتقليص عدد الصفحات.

ـ المطرات: تحاشي مطرات المياه التي تتسع ٥٠٠ غرام وما فوق وأخذ قنانٍ صغيرة من البلاستيك.

ـ ثياب الرياضة: تحاشي وضعها في الحقيبة.

٣ ـ أن يدرك التلميذ المشكلة:

ـ تبدأ التربية عند الصغار.

ـ تخطّي خوف نسيان الكتب وجلب الضروري منها فحسب.

ـ تحاشي حمل الحقيبة في حال الإنتظار لأكثر من ٥ دقائق.

٤ ـ أن تكون مسافة حمل الحقيبة ووقت حملها مدروسين جداً:

ـ المسافة التي يجتازها التلميذ بين مكان وضعه ـ موقف الحافلة ـ موقف السيارات والصفوف.

ـ صعود الدرج في المدرسة (٥ طوابق أحياناً).

ـ ساعة فتح المدرسة: يضطر التلاميذ للإنتظار أمام البوابة المغلقة وهم يحملون الحقائب على ظهورهم وفي ظروف مناخية سيئة أحياناً.

ـ وقت الإصطفاف: يضطر التلاميذ للإنتظار لحين انتهاء انتظام الطابور الصباحي مع حملهم للحقائب على ظهورهم مع احتمال التأخر أحياناً في انتظام الطابور لأسباب شتى.

٥ ـ على الأهل أن يُحسنوا اختيار الحقيبة وأن يراقبوا محتواها باستمرار وألا يسمحوا لأولادهم إلا بأخذ اللوازم الضرورية، وأن يعلّموا أولادهم كيفية حمل الحقيبة وألا يسمحوا بحملها لمسافات طويلة، ويتوجّب عليهم أن يأخذوا على محمل الجدّ كل ما يشكو منه أبناؤهم من آلام ناتجة عن حمل الحقيبة المدرسية مستشيرين الطبيب المختص.

٦ ـ يتعيّن على الأستاذ:

ـ توجيه التلاميذ إلى اختيار الكتب التي عليهم حملها.

ـ تحديد البرنامج بغية ألا يجلب التلاميذ الكتب كلها.

ـ فرض دفاتر خفيفة (١٠٠ صفحة بدل ٢٠٠).

ـ مراقبة التلاميذ ومنعهم من إثقال الحقيبة.

ـ مراقبة وضعية جسم التلميذ في الصف جالساً كان أم واقفاً وحاملاً للحقيبة.

٧ ـ يتعيّن على إدارة المدرسة بذل جهود كثيرة منها:

ـ تأمين خزانات ذات أدراج تُقفل بالمفتاح للتلاميذ كلهم.

ـ تحديد تنقّل التلاميذ داخل المدرسة وهم يحملون الحقيبة.

ـ محاولة تشغيل المصعد عند بدء الدروس ونهايتها للصفوف الواقعة في الطابق الثاني وما فوق.

ـ تثقيف الأساتذة وتوجيههم وإرهاف حسّهم تجاه مشكلة الحقيبة المدرسية.

ـ إحضار أطباء اختصاصيين في الفحص الطبي المدرسي للكشف باكراً على العمود الفقري عند التلاميذ.

ـ تفادي وضع الصفوف الإبتدائية في الطوابق العليا لأن تلاميذ هذه الصفوف هم الأكثر تعرضاً لهذه المشكلة.

ـ فتح أبواب المدرسة في وقت أبكر صباحاً حتى لا ينتظر الذي يأتي باكراً لمدة طويلة.

ـ تأمين حقيبة مدرسية ذات جودة عالية للتلامذة الذين يحصلون على الحقيبة من المدرسة.

المدرسة الحديثة

إنّ عملية التّدريس ترتبط ارتباطاً وثيقاً بعملية التعلم، ولكن التدريس لا يمكن أن يحدث إذا لم ينتج عنه تعلّم، بينما التعلم لا يتوقف حدوثه على التدريس فالكائن الحي يتعلم في بيئات مختلفة، والإنسان يتعلم عن طريق التدريس فقط عندما يبذل مجهوداً خاصاً لتهيئته البيئة بطريقة معيّنة بقصد أن ينتج عنها نتائج محدّدة في سلوك المتعلم.

وهذا يعني أنّ المعلم أصبح اليوم عليه مسؤوليات جديدة تتطلب ذهنية مختلفة عمّا كانت عليه من قبل مما يشير إلى ضرورة الإسراع بإعادة النظر في أسلوب إعداده، وكذلك برامج التدريب المقدمة إليه، وعلى المدرسة أن تُسهم في تدريب المتعلمين على بعض المهارات الفنية والمهنية وتكوّن من منتجاتهم معارض تشجيعاً لهم.

فالمدرسة في القرن الحادي والعشرين مدرسة مختلفة، وذلك عن طريق الإنتقال إلى التربية المتمركزة حول الأداء الذي يُقاس باختبارات تقوم على أساس الأداء، وموجهة إلى قياس مراتب أعلى من مهارات التفكير والأداء، إذ تستخدم البحوث والمشروعات والحقائب والمعارض والمناقشات وتقويم الأقران والتقويم الذاتي، إلى جانب قيام التلاميذ بالدفاع عن أعمالهم وأفكارهم.

وكشكل من أشكال التطور الطبيعي للمدرسة التقليدية نشأت فكرة «المدرسة الذكية»، فكلّ شيء في الحياة من حولنا يتطوّر وفقاً للحاجة البشرية وعندما انتشرت التكنولوجيا الحديثة في كل مناحي الحياة ولكل المجالات، كان للمدرسة نصيب من هذا التطور وذلك نتيجة لتعدد مصادر المعرفة الإنسانية، فلم يعد الكتاب هو مصدر المعرفة فقط كما كان في عصر الثورة الصناعية. ولكن أصبحت وسائل الإعلام المسموعة والمرئية والفضائيات والكمبيوتر والكتب الإلكترونية والإنترنت وغيرها من مصادر المعرفة الإنسانية.

وكان من المنطقي أن تستخدم المدرسة تلك المصادر المتنوعة للمعرفة في تعليم التلاميذ من خلال الوسائل التكنولوجية التي أصبحت متوفرة في المدرسة.

■ **المدرسة الذكية Smart Schools:**

إنّ فكرة المدرسة الذكية ستُحدث تغييراً كبيراً في واقع ومستقبل التعليم، بل مستقبل النظام التربوي ككلّ، وستُغير من مفاهيمنا عن الكتاب والمدرسة، والتعليم بشكل عام، حيث يمكن إعادة النظر في أسلوب الكتاب المدرسي القائم على منح الطالب المعلومة، وحفظها ولا سيما أن نظام الإمتحان يدعم هذا الحفظ، والمدرسة منغلقة على نفسها والمعلم الذي ينصبّ كلّ اهتمامه على صبّ المعلومات الدراسية في ذاكرات التلاميذ والتّلميذ سلبي (لاحول ولا قوة) فرض عليه النظام التعليمي أن يستقبل المعلومة الدراسية ويدرسها ويحفظها عن ظهر قلب كما له أنه آلة من آلات عصر الصناعة، وكما لو كان بلا إرادة تقبل أو ترفض، أو عقل يقترح ويبتكر ويبدع.

هناك بعض الأخطاء الشائعة حول مفهوم المدرسة الذكية حيث تمّ

ترجمة المصطلح Smart Schools إلى المدرسة الذكية وقد أدّت هذه الترجمة (عن غير قصد) إلى اعتقاد البعض أن غير هذه المدارس ـ غبية ـ ممّا يشير إلى أزمة في الترجمة في حين أن مصطلح Smart Schools يمثل مجموعة من الإختصارات هي:

- محدّدة Specific
- يمكن قياسها measurable
- ممكنة التّحقيق Achievable
- واقعية Realistic
- بترتيب زمني مُعيّن Timed

فإذا ما تمّ تجميع الحروف الأولى لهذه الإختصارات تكونت كلمة Smart وهذا يعني أنّها تحمل مواصفات معيّنة يجب توافرها في هذا النوع من المدارس.

وعلى ذلك فالمدرسة الذكية مدرسة تعتمد على تكنولوجيا المعلومات بكافة جوانبها سواءً من الناحية الإدارية الخاصّة بالمدرسة كعملية حضور وغياب التلاميذ التي يتمّ رصدها بشكل تكنولوجي من خلال أجهزة الكمبيوتر كذلك درجاتهم الشهرية ومستواهم التحصيلي.

ليس ذلك فقط بل يمكن لأولياء أمور التلاميذ متابعة مستوى أبنائهم من خلال الموقع الإلكتروني الخاص بالمدرسة عن طريق اسم مستخدم وكلمة مرور خاصة «Pass word» بكل طالب يتسلمها ولي الأمر من المدرسة لمتابعة إبنه دون الحاجة إلى الذهاب إلى المدرسة.

ومكتبة المدرسة الذكية مكتبة الكترونية تحتوي على عدد من أجهزة الحواسب التي يمكن من خلالها الدخول على شبكة الإنترنت والحصول على المعلومات التي يحتاج إليها، وهذه الأجهزة مزوّدة بعدد من

الأسطوانات الإثرائية وتتيح هذه المكتبة للطالب استعارة الكتب بشكل الكتروني.

ويتم ربط جميع أجهزة الحواسب في المدرسة الذكية بشبكة داخلية خاصة بها، حيث يمكن لمدير المدرسة متابعة العملية التعليمية والإدارية في المدرسة من خلال جهاز الحاسب الموجود في غرفة مكتبه.

وجميع العاملين في المدرسة الذكية متدرّبون على استخدام الأجهزة التكنولوجية كل حسب احتياجات طبيعة عمله. ولا تكتفي المدرسة الذكية بتحسين مستوى عملية التعليم والتعلم داخل المدرسة، بل تمتد خدماتها خارج أسوار المدرسة بعد أوقات العمل، وتشمل هذه الخدمات مجموعة من الدّورات والبرامج التعليمية والتثقيفية المختلفة حسب احتياجات المجتمع المحيط بها عبر الموقع الإلكتروني الخاص بها. والمتعلم في المدرسة الذكية إيجابي يبحث عن المعلومة بنفسه، يجمع الحقائق ويمحصها ويستنتج منها، يتعلم باللعب والحركة، يجري التجارب، يتصل بالمجتمع، يتعلم من خلال العمل، يستفيد من معلمه حين يحتاج إليه.

وتحرص المدرسة الذكية على تطبيق التعلم التعاوني عن طريق المجموعات لما له من دور في تنمية مهارات التفاهم والحوار مع الناس وتكوين الرأي السليم والتربية على التشاور والتعاون. مع إمكانية التواصل بين التلاميذ فيما بينهم خارج الدوام المدرسي عبر البريد الإلكتروني والتواصل مع المعلم عبر بريده الإلكتروني وسؤاله عند الحاجة خاصة أيام العطل الدراسية.

لقد تبيّن أنّ مفهوم وفلسفة المدرسة الذكية في أذهان الكثيرين يقتصر على استخدام التكنولوجيا في العملية التدريسية وهذا المفهوم يُعَد قاصراً، حيث تُعنى المدرسة الذكية بإحداث ثورة شاملة في التعليم. وشخصية

الفرد، محاولة الاستفادة من الذكاءات المتعددة للتلاميذ وتنمية إبداعاتهم وتعليمهم مجموعة من المهارات الحياتية التي تساعدهم على توفير فرص أفضل في الحياة.

▪ التعليم الإلكتروني ــ تقنية المدرسة الحديثة:

إنّ عالم اليوم تحوّل إلى قرية صغيرة حيث سهّلت عملية التزاوج بين ثورة الإتصالات وثورة المعلومات عمليات الإتصال بين الثقافات المختلفة.

وفي العصر الحالي سوف يصبح التعليم مُعتمداً على المدرسة الإلكترونية والتي تعتمد على التقنية الحديثة من أجهزة حاسب وشبكات داخلية وشبكات الإنترنت، ويمكن القول أن عالم اليوم هو عالم مليء بالصور والصوت عبر الوسائط التقنية المتعددة. وأصبحت المعرفة ليست فقط عملية نقل المعلومات من المعلم إلى الطالب بل أيضاً كيفية تلقي الطالب لهذه المعرفة من الناحية الذهنية، فالتعليم الإلكتروني يمكّن الطالب من تحمّل مسؤولية أكبر في العملية التعلمية عن طريق الإستكشاف والتعبير والتجربة فتتغير الأدوار حيث يصبح الطالب متعلماً بدلاً من متلقٍ والمعلم موّجهاً بدلاً من خبير.

وبالرغم من عجز معظم الأبحاث في هذا المجال عن إثبات تفوّق التعليم الإلكتروني في زيادة فاعلية التحصيل الدراسي مقارنة بالتعليم التقليدي إلاأن دور التعليم الإلكتروني في الرفع من كفاءة العملية التعلمية يمكن أن يصبح أحد أبرز المساهمات التي يمكن تقديمها لمهنة كانت ولا تزال تعتمد على الجهد البشري المكثف إضافة إلى دورها في حفز الطالب على التعليم وتفعيل مشاركته.

لذلك يجب أن يأخذ التعليم الإلكتروني موقعاً مناسباً في الخطوط

الأساسية في حركة الإصلاح التربوي. ويمكن القول لكل معلم أن للتعليم الإلكتروني أدوات يحتاجها المعلم في رحلة البحث والمعرفة والتطبيق فإما أن تثقفوا أنفسكم على استخدامها وتحاولوا الاستفادة منها ما استطعتم وإما أن تبقوا على مقاعد الاحتياط.

■ مفهوم التعليم الإلكتروني:

التعليم الإلكتروني هو طريقة للتعليم باستخدام آليات الإتصال الحديثة من حاسب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة ورسومات وآليات بحث ومكتبات الكترونية وكذلك بوابات الإنترنت سواء كان عن بعد أو في الفصل الدراسي، المقصود هو استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقلّ جهد وأكبر فائدة.

ولتطبيق التعليم الإلكتروني لا بدّ من توفر مجموعة من العناصر منها:

١ ـ أجهزة الحاسب.

٢ ـ شبكة الإنترنت.

٣ ـ الأقراص المدمجة.

٤ ـ الكتاب الإلكتروني.

٥ ـ المكتبة الإلكترونية.

٦ ـ المعامل الإلكترونية.

٧ ـ معلمو مصادر التقنية ـ وهم القائمون على تدريب المعلمين على مهارات دمج التقنية في المنهج الدراسي.

أولاً: أجهزة الحاسب:

في المدرسة الإلكترونية لا بدّ من توفّر جهاز حاسب خاص بكل طالب يجيد استخدامه ويكون مسؤولاً عنه إذ لا يمكن تطبيق التعليم

الإلكتروني بدون أجهزة حاسب. ولا يكفي أن يكون للطالب حاسب خاص به بل يجب أن يُخصّص مكان لكل طالب مع جهازه فيما يشبه الخلوة الإلكترونية

ثانياً: شبكة الإنترنت:

للأنترنت في المدرسة الإلكترونية أربع خدمات أساسية:

١ ـ **البريد الإلكتروني**: يُعتبر البريد الإلكتروني إحدى وسائل تبادل الرسائل بين الأفراد مثل البريد العادي وأيضاً بين المؤسسات التربوية وغيرها ولكن بسرعة وكفاءة عالية باستغلال إمكانيات الشبكات المختلفة ويمكن توظيف البريد الإلكتروني في المدرسة الإلكترونية في المجالات التربوية والتعليمية المختلفة ومن أهمها:

أ ـ مخاطبة الإدارات المدرسية مع إداراتها التعليمية والوزارة وأيضاً بين المدارس في الدولة الواحدة أو حتى في الدول الأخرى لتبادل الآراء حول المشكلات التربوية والعلمية بما يُسرّع في عملية التواصل الفعّال بين المدرسة والمؤسسات الخدمية.

ب ـ التواصل الفعّال مع أولياء الأمور الذين لا يتمكنون من الحضور إلى المدرسة ويمكن الإتصال بهم عبر البريد الإلكتروني.

ج ـ تبادل الرسائل مع المؤسسات العلمية مثل الجامعات المحلية والعالمية والمراكز التربوية.

د ـ إرسال جداول الأعمال والمحاضر لكافة أعضاء المجالس المدرسية خلال لحظات ثم تلقي الردود والإقتراحات.

هـ ـ يمكن إرسال الرّسائل الصوتية وأيضاً الفيديو إلى كافّة المؤسسات التّربوية عبر البريد الإلكتروني وهذا يُعمّق التّواصل الفعّال بين المدرسة والمجتمع.

و ـ يُحدّد لكل طالب في المدرسة الإلكترونية بريداً إلكترونياً يستخدمه لإستقبال ردود المعلمين على استفساراته حول المواد أو الواجبات وأيضاً أهم الأنشطة التي يقوم فيها الطالب بالمدرسة.

ز ـ إرسال نتائج الاختبارات الدورية لولي الأمر بشكل دوري عبر البريد الإلكتروني.

٢ ـ نقل الملفات: تُعتبر خدمة نقل الملفات بين الحاسبات الإلكترونية المختلفة من الخدمات الأساسية في المدرسة الإلكترونية وقد تشمل هذه الملفات التي يمكن نقلها على نصوص أو صور أو فيديو أو برامج يمكن تنفيذها على الكمبيوترات التي يُوزّع معظمها على الشبكة ومن أمثلة ذلك:

أ ـ الإستغناء عن السجلات اليدوية والإحتفاظ بالملفات الإلكترونية في الأقراص المدمجة مما يوفر وقتاً للبحث عن المعلومات المتعلّقة بالطالب.

ب ـ ملفات الهيئات الإدارية والتدريسية وتنظيمها بشكل أكثر دقة والإحتفاظ بها في ملفات خاصة الكترونية.

ج ـ تبادل المعلومات العلمية بواسطة الملفات الإلكترونية بين المدارس وإدارات التعليم فيما يتعلق بالإمتحانات والأنشطة المدرسية المختلفة.

د ـ تقارير المعلمين يمكن الإحتفاظ بها على هيئة ملفات الكترونية يمكن التعرّف على كل تقرير لكل كعلم من قبل إدارة المدارس وبدون اللجوء إلى كميات من الورق التي تتعرّض للتلف أحياناً. ويمكن الإحتفاظ بكلمة السر الخاصة بكل ملف بحيث لا يتمّ التّعرّف على المعلومات الموجودة إلا بكلمة السر المحدّدة.

٣ ـ الإتصال عن بعد: تتيح هذه الخدمة لأي مشترك الإتصال في الشبكة والإتصال بالحاسبات المختلفة على مستوى الشبكة وتنفيذ برامجه من خلالها وكذلك يمكنه الوصول مباشرة إلى قواعد البيانات المتاحة على هذه الحاسبات والتفاعل معها ويشترط الحصول على موافقة المدرسة للدخول على الشبكة والأمثلة التطبيقيّة عديدة، منها على سبيل المثال:

أ ـ دخول الإداريين كل من موقعه للتعرف على بعض الملفات الإدارية للمعلمين بالمدرسة والإطّلاع على التقارير من مكانه الخاص.

ب ـ إضافة بيانات جديدة في بعض الملفات يتمّ ذلك بواسطة الشبكة الإلكترونية.

ج ـ تُمكّن ولي أمر الطالب الحصول على نتائج ابنه في المدرسة من خلال دخول موقع المدرسة والتعرّف على النتائج بكل بساطة من أي مكان بالعالم.

د ـ يمكن للطالب المُتغيّب أن يتعرّف على الواجبات المدرسية إذا اتصل عبر الإنترنت بموقع المدرسة.

هـ ـ يمكن لجميع المعلمين الاطلاع على كافة التعاميم دون الحاجة لطباعة أوراق وتكديسها.

و ـ تواصل مجلس الآباء مع المدارس من خلال الإتّصال بموقع المدرسة وتسجيل الملاحظات ـ إيجابية أو سلبية ـ وإرسالها للمدرسة عبر الشبكة بشكل دائم ومستمر.

٤ ـ المنتديات العالمية: في المدرسة الإلكترونية يمكن أن توظّف شبكة الإنترنت في التواصل الفعّال مع المنتديات العالمية والمدارس والجامعات لحضور هذه الملتقيات العلمية عبر الشبكة والتعرّف على أهم

ما توصل إليه العلم سواء كان في الجانب الإداري أو العلمي ويمكن حضور العديد من الأنشطة والتفاعل معها عبر الصوت والصورة وأيضاً تقديم الأوراق العلمية ومن أهم المنتديات:

أ ـ مجموعات الأخبار: تُعتبر هذه المجموعات نوعاً من لوحات الإعلان الإلكترونية ويمكن للمدرسة أن تشارك في هذه المجموعة وتشارك في المناقشات العلمية المتاحة وتعلن أيضاً عن أنشطتها كل حسب تخصصه

ب ـ القوائم البريدية: وتشمل هذه الخدمة مجموعات كبيرة في شتى الفروع وذلك لعرض الأخبار وطرح الأسئلة أو نشر المذكرات العلمية والتدريبات المختلفة

ثالثاً: الشبكة الداخلية:

وهي إحدى الوسائط التي تُستخدم في المدرسة الإلكترونية حيث يتم ربط جميع أجهزة الحاسب في المدرسة ببعضها البعض.

ويمكن للمعلم إرسال المادة الدراسية إلى أجهزة الطلاب باستخدام برنامج خاص Net Support يتحكّم المعلم بواسطة جهازه بأجهزة الطلاب كأن يضع نشاطاً تعليمياً أو واجباً منزلياً ويطلب من الطلاب تنفيذه وإرساله إلى جهاز المعلم.

بالإضافة إلى ذلك يمكن الاعتماد على الشبكة الداخلية في:

أ ـ الطباعة: حيث يتمّ ربط أكثر من مستخدم على نفس الطابعة.

ب ـ توزيع خدمة الإنترنت على المستخدمين والتحكم بها من خلال مركز الشبكة.

ج ـ الوصول إلى المصادر مثل:

١ ـ البرامج الضرورية مثل برامج الحماية من الفيروسات وبرامج الكتابة والطباعة.

٢ ـ المناهج التعليمية.

٣ ـ الملفات ـ الخطط الأسبوعية ـ جدول الاختبارات ـ الغياب... الخ.

٤ ـ الأقراص المدمجة لبعض الدروس التي يعدّها المعلم.

٥ ـ النظام الداخلي ـ التعاميم ـ أخبار المدارس ـ الإعلانات...

رابعاً: الأقراص المدمجة CD:

هي الوسيلة الثالثة المستخدمة في المدرسة الإلكترونية في مجال التعليم والتعلم، إذ تُجهّز عليها المناهج الدراسية ويتم تحميلها على أجهزة الطلاب والرجوع إليها وقت الحاجة.

خامساً: الكتاب الإلكتروني:

الكتاب الإلكتروني هو باختصار مئات آلاف الأوراق التي تظهر بشكل الكتاب التقليدي في قرص مدمج CD الذي تتخطى سعته ثلاثين مجلداً تحمل أكثر من ٢٦٤ مليون كلمة ٣٥٠ ألف صفحة.

ـ ويمتاز الكتاب الإلكتروني بتوفير الحيّز أو المكان بحيث لن يكون هناك حاجة لتخصيص مكان للمكتبة ويمكن الاستعاضة عنها بعلبة صغيرة تحتوي على الأقراص توضع على المكتبة.

ـ ولا يمكن للكتاب الإلكتروني بأي حال من الأحوال أن يحلّ كبديل للكتاب التقليدي لأنه مع اقتناء أي شخص للكتاب الإلكتروني فإنه يمكن أن يحوله في دقائق إلى كتاب تقليدي حيث يمكن طباعة الكتاب من أي طابعة متصلة بالحاسب الآلي.

ـ كما يمتاز الكتاب الإلكتروني بسهولة البحث بالكلمة وبالموضوع وسهولة التصفح ويمكن الوصول إليه عن طريق شبكة الإنترنت التي تتوفر في أجهزة الحاسب الدراسي.

ويمكن إضافة صور واضحة نقية وكذلك إدخال تعديلات وخلفيات ونغمات صوتية ولكي يحقق الكتاب الإلكتروني الأهداف المرجوة يجب أن تتوفر فيه الخصائص التالية:

أ ـ دقة المحتوى وسلامته العلمية.

ب ـ استخدامه لأنشطة تعليمية مناسبة.

ج ـ التسلسل والتتابع المنطقي للدروس.

د ـ أن يُراعي تحقيق أهداف معيّنة.

هـ ـ الإستخدام المناسب للألوان والأصوات.

و ـ إمكانيّة طبع أي جزء منه.

ز ـ أن يوفّر تغذية راجعة للطالب.

ح ـ أن تكون التغذية الراجعة الموجبة أكثر جاذبية من التغذية الراجعة السالبة

ط ـ أن يُتيح للطالب إمكانية العودة لمراجعة أي جزء.

■ دور المعلّم في التّعليم الإلكتروني:

التّعليم الإلكتروني لا يعني إلغاء دور المعلّم بل يصبح دوره أكثر أهميّة وأكثر صعوبة فهو شخص مبدع ذو كفاءة عالية يدير العملية التعليميّة باقتدار ويعمل على تحقيق طموحات التقدّم والتقنية، لقد أصبحت مهنة المعلّم مزيجاً من مهام القائد ومدير المشروع البحثي والنّاقد والموجّه.

ولكي يكون دور المعلّم فعّالاً يجب أن يجمع المعلّم بين التّخصص

والخبرة، مؤهّلاً تأهيلاً جيّداً ومكتسباً الخبرة اللازمة لصقل تجربته في ضوء دقّة التّوجيه الفنّي.

ولا يحتاج المعلّمون إلى التّدريب الرّسمي فحسب بل والمستمرّ من زملائهم لمساعدتهم على تعلّم أفضل الطّرق لتحقيق التّكامل ما بين التّكنولوجيا وبين تعليمهم.

ولكي يصبح دور المعلّم مهمّاً في توجيه طلاّبه الوجهة الصّحيحة للاستفادة القصوى من التّكنولوجيا على المعلّم أن يقوم بما يلي:

١ ـ أن يعمل على تحويل غرفة الصّف الخاصّة به من مكان يتمّ فيه انتقال المعلومات بشكل ثابت وفي اتّجاه واحد من المعلّم إلى الطّالب إلى بيئة تعلّم تمتاز بالدّيناميكيّة وتتمحور حول الطّالب حيث يقوم الطّلاب مع رفاقهم على شكل مجموعات في كلّ صفوفهم وكذلك مع صفوف أخرى من حول العالم عبر الأنترنت.

٢ ـ أن يطوّر فهماً عمليّاً حول صفات واحتياجات الطّلاب المتعلّمين.

٣ ـ أن يتبع مهارات تدريسيّة تأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات والتوقعات المتنوّعة والمتباينة للمتلقين.

٤ ـ أن يطوّر فهماً عمليّاً لتكنولوجيا التعليم مع استمرار تركيزه على الدّور التّعليمي الشّخصي له.

٥ ـ أن يعمل بكفاءة كمرشد وموجّه حاذق للمحتوى التّعليمي.

وممّا لا شك فيه هو أنّ دور المعلّم سوف يبقى للأبد وسوف يصبح أكثر صعوبة من السّابق، فالتّعليم الألكتروني لا يعني تصفّح الأنترنت بطريقة مفتوحة ولكن بطريقة محدّدة وبتوجيه لاستخدام المعلومات الإلكترونيّة وهذا يُعتبر من أهمّ أدوار المعلّم.

ولأنّ المعلّم هو جوهر العمليّة التّعليميّة لذا يجب عليه أن يكون منفتحاً على كلّ جديد وبمرونة تمكّنه من الإبداع والإبتكار.

■ دمج التّقنية في التّعليم الإلكتروني:

إنّ أهداف دمج التّقنية في التّعليم هي:

١ ـ مساعدة المعلّمين والطّلاب على التّفكير الإبداعي والنّاجح في الفصل الإلكتروني.

٢ ـ رفع مستوى التّحصيل الدّراسي من خلال استغلال تقنيّة المعلومات بما توفّره من أدوات جديدة للتّعلّم والتّعليم.

٣ ـ إبتكار أساليب وطرق حديثة تساعد على توصيل المعلومة بشكل أفضل للطّلاب.

٤ ـ رعاية الطّلاب المبدعين عبر برامج خاصّة.

ولتحقيق هذه الأهداف لا بدّ من تدريب المعلّم تدريباً وافياً حول دمج التّقنية في جميع المناهج الدّراسية.

ـ والمهارات الأساسيّة الّتي يجب أن يتقنها كلّ من المعلّم والطّالب هي:

التّقنية التطبيقية ـ قواعد البيانات ـ النّشر المكتبي ـ الرّسوم ـ الوسائط المتعدّدة ـ نظم التّشغيل ـ البرمجة ـ الجداول الإلكترونيّة ـ الإتّصالات الحاسوبية ـ معالجة الكلمات.

ـ وتبدأ عملية الدّمج:

١ ـ بأن يحدّد المعلّم أهداف المحتوى.

٢ ـ يختار المعلّم نشاط دمج تقنية أو عدّة نشاطات.

٣ ـ تبدأ عملية التّطبيق داخل الفصل الإلكتروني.

وفي الأمثلة على دمج التّقنية في التّعليم ما يلي:

ـ عملية الكتابة.

ـ جمع وحفظ وتصنيف المعلومات.

ـ عمل مقارنات وعلاقات متبادلة.

ـ استنباط نتائج من واقع البيانات.

ـ الحساب.

ـ في مجال الأنترنت: البحث ـ الإتّصال ـ المراسلة عبر البريد الإلكتروني.

ـ إعداد التّقارير.

ـ الرّسوم البيانية.

ـ دمج الصّور والنّصوص.

ـ إنشاء النّشرات والبطاقات.

■ إيجابيات وسلبيات التّعليم الإلكتروني:

إنّ تبنّي ايّ أسلوب تعليمي جديد يجد غالباً مؤيّدين ومعارضين ولكلّ منهم وجهة نظر مختلفة عن الآخر.

ـ إنّ وجهة نظر المتحمسين للتّعليم الإلكتروني هي:

١ ـ عندما تكون المدارس مرتبطة بالأنترنت فإنّ ذلك يجعل المعلّمين يعيدون النّظر في طرق التّدريس القديمة الّتي يمارسونها.

٢ ـ يصبح الطّلاب ذوي قدرة كافية لاستعمال التّكنولوجيا.

٣ ـ يؤدّي استعمال الكومبيوتر إلى بث الطّاقة في الطّلاب.

٤ ـ يؤدّي استعمال الكومبيوتر إلى جعل غرفة الصفّ بيئة تعليميّة تمتاز بالتّفاعل المتبادل.

٥ ـ يؤدّي استعمال الكومبيوتر إلى شعور الطّلاب بالثّقة والمسؤولية.

٦ ـ يؤدّي استعمال الكومبيوتر إلى تطوير قدرة الطّلاب على العمل كفريق.

٧ ـ التعليم الإلكتروني يجعل الطّلاب يفكّرون بشكل خلاّق للوصول إلى حلول.

ـ أمّا وجهة نظر المعارضين فهي:

١ ـ التّعليم الإلكتروني يحتاج إلى جهد مكثّف لتدريب وتأهيل المعلّمين والطّلاب بشكل خاص استعداداً لهذه التّجربة في ظروف تنتشر فيها الأميّة التّقنية في المجتمع.

٢ ـ إرتباط التّعليم الإلكتروني بعوامل تقنية أخرى مثل كفاءة شبكات الإتّصال، وتوافر الأجهزة والبرامج، ومدى القدرة على إنتاج البرامج بشكل محترف.

٣ ـ عامل التّكلفة في الإنتاج والصّيانة.

٤ ـ يؤدّي التّعليم الإلكتروني إلى إضعاف دور المعلّم كمؤثّر تربوي وتعليمي مهمّ.

٥ ـ كثرة توظيف التّقنية في المنزل والمدرسة والحياة اليومية، ربّما يؤدّي إلى ملل المتعلّم من هذه الوسائط وعدم الجديّة في التّعامل معها.

٦ ـ يفتقر التّعليم الإلكتروني للنّواحي الواقعية، وهو يحتاج إلى لمسات إنسانية بين الطّالب والمدرّس.

■ الصّعوبات الّتي قد يصادفها المعلّم في التّعليم الإلكتروني:

١ ـ بطء الوصول إلى المعلومات من شبكة الأنترنت.

٢ ـ خلل مُفاجىء في الشّبكة الدّاخلية.

٣ ـ عدم استجابة الطّلاب بشكل مناسب مع التّعليم الإلكتروني وتفاعلهم معه.

٤ ـ إنصاف الطّلاب للبحث في مواقع غير مناسبة في الأنترنت.

٥ ـ ضعف المحتوى في البرمجيات الجاهزة.

ولتفادي هذه الصّعوبات يمكن اعتماد الحلول الآتية:

١ ـ تجهيز المعلومات مُسبقاً وتحميلها على أجهزة الطّلاب.

٢ ـ وجود فني مُقيم على غرار مختبرات العلوم.

٣ ـ تطويع المناهج بحيث تصبح أكثر تشويقاً.

٤ ـ ربط أجهزة الطّلاب بجهاز مركزي بواسطة برنامج للتّحكّم.

٥ ـ تجهيز البرامج التّعليمية من قبل لجنة علمية متخصّصة في المدرسة.

بناءً عليه:

ـ التّعليم الإلكتروني بدأ فعلاً وسوف يؤدّي إلى تغيّرات أساسية في المجتمع لذا يجب مواكبته بشكل ملائم.

ـ يجب تأمين متطلبات التّعليم الإلكتروني مُسبقاً سواء التّجهيزات أو البرمجيّات أو التّأهيل أو التّدريب وكذلك الخدمات والصّيانة.

ـ يجب أن يتمّ الإنتقال من التّعليم التّقليدي إلى التّعليم الإلكتروني تدريجياً.

ـ من الضّروري إنشاء فريق متخصّص في المدرسة للبرمجة والتّدريب والصّيانة يكون على درجة كبيرة من الكفاءة والقدرة.

ـ من الضّروري وجود خطّة سليمة لسير الدّراسة وتنميّة الوعي الاجتماعي التّعاوني لدى المعلّمين.

ـ من الضّروري التّقليل من الرّوتين داخل المدرسة وأن يقوم كل فرد بواجباته ومسؤولياته وحقوقه.

● المحور الخامس والعشرون

مشكلات الأطفال وعلاجها من قِبَل الأهل (الأمّ تحديداً)

للأطفال مشكلات نفسية كثيرة، قد يقف عندها الآباء حائرين، يعانون منها، ويسهرون قلقين إزاءها، ويصرخون من آثارها.

ماذا نفعل لطفلنا العصبي؟ كيف نتعامل معه؟

إبني سرق!... إبني يميل إلى المشاجرة!

إبني منطوٍ... إبني كاذب... إبني يسأل أسئلة محرجة... الخ.

ولأهمية هذه المشاكل وتأثيرها على حياة الطفل عامة ووضعه التعليمي خاصة نضع في هذا المحور شرحاً وتوضيحاً موجزاً عن بعض المشاكل الهامة للأهل للاطلاع عليها ومعرفة خفاياها وكيفية العمل تجاهها مع أبنائهم.

ونقطة الإنطلاق للتغلّب على هذه المشكلات أن يكون لدى الأبوين قدرٌ كافٍ من المعرفة بهذه المشكلات، وأسبابها ومظاهرها ومدى خطورتها من عدمه، ووسائل علاجها، فعلى كل أبوين ألا يتهاونا في معالجة مثل هذه المشكلات، لأنها تحفر بمخالبها في شخصية الطفل، فتمسخها وتطمس فطرتها، وتشوّه كمالها، إن لم يتمّ التعامل معها كما يجب.

وللأمّ الدّور الأكبر في هذا المجال باعتبارها التي تبقى على احتكاك مباشر مع الطفل أغلب الأوقات ولها التأثير الأكبر على سلوكيات الطفل وانفعالاته وردود أفعاله السلبية والإيجابية على حدٍ سواء.

▪ الخوف عند الأطفال

ليس غريباً أن نخاف!! فالخوف أمر طبيعي يشعر به الإنسان في بعض المواقف التي تهدد حياته والخوف الطبيعي المعقول مفيد للإنسان، فإذا كان الفرد منّا لا يخاف النار، فقد تحرقه أو تقضي عليه، لكن هناك من الخوف ما هو مَرَضي، بل إن من الخوف ما هو قاتل!!!

فالخوف المُبالغ فيه والمتكرّر لأيّ سبب يكون خوفاً غير طبيعي.

تعريف الخوف: حالة إنفعالية طبيعية يشعر بها الإنسان وكل الكائنات الحية في بعض المواقف التي يهدّده فيها نوع من الخطر.

وقد تظهر هذه المخاوف بصورة واضحة في سن الثالثة من العمر، وتتراوح درجاتها بين: الحذر، الهلع، والرعب.

من أين ياتي الخوف للأطفال؟

هناك بعض الأمور التي تسبّب الخوف عند الطفل ومنها:

ـ تهديد الأبوين له وتخويفه باستمرار مما يُعرّضه لمخاوف كثيرة

ـ مشاهدة المناظر المخيفة أو المرعبة، واستماعه إلى القصص المخيفة، وهذا يُبيّن خطورة قصص الجن والعفاريت، وكذلك أفلام الرعب والقصص البوليسية.

فقدان الحب والرعاية حيث تكثر مخاوف الأطفال من فقد أمه أو أبيه، أو فقد الأمن بهجر والده له، أو انفصال أمه عن أبيه، ومما سيقع عليه من أذى وكراهية وحرمان.

ـ الخوف بالعدوى، فحالات الخوف كغيرها من الحالات الإنفعالية تنتقل من فرد إلى آخر بالتأثير، فالكثير من الأمهات يُظهرن الخوف والهلع أمام أطفالهن، مثل خوفهن من الحيوانات الأليفة، فينشأ أطفالهن على الخوف من هذه الحيوانات.

ـ المبالغة في الخوف والقلق من الآباء على الأبناء، فإذا رأى الصغير على وجه أمه ارتباك وشحوب اللون إذا جُرح جرحاً صغيراً، أو وقع على الأرض فإنه سيصاب بالذعر والخوف وبهذا ينشأ الطفل شديد الخوف على نفسه.

ـ البيئة العائلية المليئة بالتهديدات والمشاجرات والخلافات والتي تزعزع اطمئنان الطفل وتجعله ينشأ على الخوف.

ـ أكثر مخاوف الأطفال شيوعاً تكون من الأشياء المحسوسة، مثل الخوف من العسكري أو الطبيب. بينما المخاوف الغير المحسوسة تكون أقلّ شيوعاً، مثل الخوف من الموت والعفاريت. . . الخ.

وتلك أمور غالباً ما يكون السبب في نشوئها لدى الأطفال هم الآباء أنفسهم.

ـ ويُخطىء الأب والأم عندما يخوّفان الطفل من شيء بهدف الضحك والتسلية، فهذه قسوة لا نظير لها، فما أقبح أن يصرخ الطفل خوفاً، والأب والأم يضحكان من خوفه.

ويمكن تقسيم الأولاد من حيث الخوف إلى:

١ ـ **أطفال لا يخافون**: وهذا أمرٌ نادرٌ للغاية، ويرجع عادةً لقلّة الإدراك، مثل: ضِعاف العقل، أو الصّغير الذي لا يفهم ما حوله، كالذي يمسك الثعبان جهلاً، أو سهواً أو من عدم الانتباه.

٢ ـ **أطفال يخافون خوفاً عادياً**: قد يكون الخوف شعوراً طبيعياً يحسّه

كل من الطفل والبالغ عندما يخاف مما يخاف منه أغلب من في سنه كالخوف من حيوان مفترس

٣ ـ **أطفال يخافون خوفاً مرضياً Phobia**: وهو خوف شاذ مبالغ فيه ومتكرر أو شبه دائم ممّا لا يخيف أغلب من في سن الطفل، وقد يكون وهمياً

علامات الخوف:

ـ في سن الطفل الأولى: فزع على ملامح الوجه وصراخ.

ـ بعد الثانية: صياح وهروب ورعشة وتغيرات في ملامح الوجه، والكلام المتقطع وقد يصحبه عرق وتبوّل لا إرادي.

* التعرّف على مدى تأثير الخوف عند الأطفال بمقارنته بدرجة مخاوف الآخرين:

ـ الخوف من الظلام طبيعي لطفل الثالثة، أما إذا نتج عنه فزع شديد، وفقد الطفل اتّزانه، كان خوفاً شاذاً في ضوء التقاليد السائدة.

ـ مرحلة الحضانة والطفولة المبكرة مرحلة هامة لزرع الشعور بالأمن والطمأنينة.

ـ كبح جماح الطفل في التعبير عن الخوف، والضغط عليه لضبط انفعالاته بالتخويف، يحول دون نموّه وجدانياً نحو حياة غنية بالخبرات، ويؤدي به إلى الضحالة الإنفعالية والإنطواء.

ـ دفع الطفل في المواقف التي تخيفه بهدف مساعدته للتغلب على الخوف لا يجدي معه وقد يضرّه بشدّة.

ـ الطفل الأكثر ذكاءً في البداية يخاف من أشياء كثيرة بسبب نموّ مدركاته واستطلاعه لما حوله، ومع تقدّم السن تقل هذه المخاوف غير المنطقية.

ـ وهناك نوع من الخوف يُطلق عليه اسم الفوبيا Phobia وهذه الفوبيا لها عدة صور:

أ ـ الخوف من المجهول.

ب ـ الخوف من الفشل.

ج ـ الخوف من الموت المرتبط بالتهديد.

د ـ عموماً الخوف من الأشياء التي لا تمثّل تهديداً حقيقياً وفعلياً للإنسان في الحاضر.

ممّ يخاف الأطفال؟

في السنة الأولى يخاف الطفل من الأصوات العالية الفجائية بصفة أساسية، ومن ٢ ـ ٥ سنوات تزداد تأثيرات الخوف بتعدّد أنواعها. والطفل يخاف من الأماكن الغريبة الشاذة، ويخاف الوقوع من أماكن مرتفعة، ويخاف الغرباء، كما يخاف الحيوانات والطيور التي لم يألفها، ويخاف تكرار الخبرات المؤلمة كالعلاج والعمليات الجراحية، مما يخاف الكبار في بيئته سواء كانت مخاوف واقعية أو وهمية أو خرافية ويخاف الظلام، والدخان المتصاعد من النار، ويخاف الغول، ويخاف تصديق الأطفال للتهديدات المحيطة مثل: سأذبحك، وسأصل الكهرباء إلى جسمك، العفريت ينتظرك في المكان، غرفة الجرذان. . . . الخ.

الخوف والثّقة بالنّفس:

بعض الأطفال يعانون من الخوف مع معظم المواقف، وهؤلاء يعانون من ضعف الثقة بالنفس وعدم الشعور بالأمن والطمأنينة وقد يصاحبها ظهور مخاوف غير واقعية وأعراض أخرى كعدم القدرة على الكلام والتأتأة والإنطواء والخجل والإكتئاب والتشاؤم وتوقع الخطر

أسباب عدم الثقة بالنفس:

١ ـ التربية الخاطئة في الطفولة الأولى، كالحماية الزائدة أو التدليل الزائد.

٢ ـ مقارنة الآباء بين طفل وآخر، بهدف التحفيز والتحميس مما يأتي بنتائج عكسية.

٣ ـ النقد والزجر والتوبيخ والضرب.

٤ ـ التنشئة الاعتمادية (الإتكالية) التي لا تدفع الطفل إلى التعرف بمفرده على مواقف الحياة.

٥ ـ تسلّط الآباء وسيطرتهم.

٦ ـ اضطراب الجو العائلي ومنازعات الوالدين.

٧ ـ النقص الجسماني (عرج ـ حَوَل ـ طول مفرط ـ قصر شديد ـ تشوّه ـ سمنة مفرطة).

٨ ـ انخفاض درجة الذكاء والتأخر الدراسي.

٩ ـ النشأة في بيئة تعاني من القلق النفسي والخوف وعدم الثقة (الوضع الاقتصادي السيء).

١٠ ـ تكرار الفشل والإخفاق.

الوقاية من الخوف:

١ ـ إحاطة الطفل بجوّ من الدّفء العاطفي والحنان والمحبّة، مع الحزم المعتدل والمرن.

٢ ـ إذا صادف الطفل ما يخيفه يجب على الأم ألا تساعده على النسيان حتى لا تصبح مخاوف مدفونة، فبالتفهّم والطمأنينة وإجابة الأسئلة التي تحيّره حول ما يخيفه يستطيع التخلّص من مخاوفه.

٣ ـ تربية روح الاستقلال والاعتماد على النفس في الطفل، بالتقدير والاحترام وعدم السخرية وعدم المقارنة.

٤ ـ توفير جو عائلي هادىء ومستقر يشبع حاجاته النفسية.

٥ ـ إتزان وهدوء سلوك الآباء ـ بلا هلع ولا فزع ـ في المواقف المختلفة خاصة عند مرضه، أو إصابته بمكروه، لتفادي الإيحاء والتقليد والمشاركة.

٦ ـ مساعدة الطفل على مواجهة مواقف الخوف، دون إجبار أو نقد وشرح حقيقة الشيء الذي يخاف منه برقة وحنان.

٧ ـ إبعاده عن مثيرات الخوف (المآتم ـ الروايات المخيفة ـ الخرافات ـ الجن والعفاريت ـ الخ..).

٨ ـ مساعدة الطفل على معرفة الحياة وتفهّم ما يجهل وبث الأمن والطمأنينة في نفسه.

٩ ـ تنشئته على ممارسة الخبرات السارة كي يعتاد التعامل بثقة وبلا خوف.

١٠ ـ عدم قلق الآباء والتقليل من التحذير وعدم المبالغة والإستهزاء والحماية الزائدة.

علاج الخوف:

١ ـ إزالة خوف الطفل بربط ما يُخيفه بانفعال سرور (تطبيق قاعدة الاشتراط تطبيقاً عكسياً).

٢ ـ العلاج النفسي بالكشف عن مخاوفه ودوافعها المكبوتة وتصحيح مفاهيمه.

٣ ـ العلاج الجماعي بتشجيعه على الإندماج مع الأطفال وتفاعله الاجتماعي السليم.

٤ ـ علاج مخاوف الوالدين وتحسين الجو المنزلي.

٥ ـ تعاون المدرسة مع الآباء في علاج الأطفال وعدم استعمال التخويف والضرب في المدرسة.

٦ ـ على الأم أن تعلّم ولدها دائماً الخشية من الله عز وجّل حتى يرق قلبه وتصير التقوى صفة لازمة له.

■ العدوان

العدوان قد يكون في إحدى صوره ضرورة لحياة الإنسان وبقائه فهو بمثابة سلاح يدافع به عن نفسه ضد الطبيعة والأفراد.

والعدوان هو القيام بأفعال عدوانية نحو الآخرين، وما يعادلها من عداء معنوي، وهو محاولة تخريب ممتكلات الآخرين، كما أنّه ضرب من السلوك الاجتماعي غير السوي يهدف إلى تحقيق رغبة صاحبه في السيطرة، فالعدوان سلوك مرضي موجّه للإيذاء والإيلام وإلحاق الضرر، وإذا نظرنا إليه من الجانب الإيجابي نجده وسيلة لأن يثبت الطفل فيه ذاته، ويُعتبر تعويضاً عن الإحباط الذي يعانيه الشخص المعتدي.

والعدوان من حيث القوة قد يكون سافراً أو مكبوتاً، فالسافر ينصب مباشرة على المنافس، ويتخذ أشكالاً متفاوتة الخطورة كالإعتداء والمشاجرة وكلمات التحقير.. الخ.

أمّا العدوان المكبوت فتختفي فيه النزعة العدوانية في اللاشعور، وقد يُعبّر عنها بأساليب غير مباشرة، والعدوان من حيث شكل التعبير قد يكون مادياً، وقد يكون لفظياً، فالمادي هو الإعتداء على الآخرين باليد وما شابه ذلك أو بتدمير ممتلكاتهم، أما العدوان اللفظي فيكون بتوجيه الألفاظ الجارحة مثل السّباب والتهكم والسخرية والمشاجرة. وتبدو ملامح هذه

المشاجرة بين الأطفال عندما يقوم أحدهم بتعطيل أو تخريب لعبة زميله، أو السيطرة عليها، وهي تكثر بين الذكور، بينما تتسم مشاجرة الطفلة بالشكل اللفظي والإعتراض الكلامي، وذلك لنمو قدرتها اللغوية في التعبير عن مشاعر غضبها وقلقها.

العوامل التي تُسبّب العدوان:

هناك عوامل عديدة تؤدّي إلى العدوان منها:

١ ـ فقدان الشعور بالأمن نتيجة الحرمان والإحباط.

٢ ـ تهديد وامتهان الذات وفقدان الاعتبار.

٣ ـ المشكلات الأسرية.

٤ ـ التشوهات الخلقية.

٥ ـ الحماية الزائدة والتدليل الزائد.

٦ ـ ثورة وعصبية الأب لأتفه الأسباب.

٧ ـ غياب أو ندرة فرص التعبير.

٨ ـ غياب الحرية أو تقييدها.

٩ ـ غياب السلطة الضابطة أو اضطرابها.

١٠ ـ تغيّر السلطة الضابطة أو تعددها.

١١ ـ تنمية البوادر العدوانية بإهمالها، أو التكاسل عن علاجها.

١٢ ـ الكراهية الشديدة أو الغيرة.

١٣ ـ التربية الخاطئة والتعليم المغلوط.

أساليب الكشف عن العدوان:

يمكن التعرّف على الميول العدوانية عند الطفل من خلال الأساليب التالية:

ـ ملاحظة الطفل أثناء لعبه بالعرائس والدمى، ومن خلال رسوماته.

ـ من خلال القصص التي يقصّها الطفل إستجابة لسلسلة من الصور التي تُعرض عليه.

ـ صور التعبير عن العدوان كثيرة منها ما يكون بالوجه، أو باليد أو بالقدم أو باللسان أو بالتمرّد والعصيان أو بالعناد والتحدي أو بالفشل في الدراسة أو بالخيانة.

العوامل المؤثرة في السلوك العدواني:

هناك عوامل كثيرة تؤثّر في السلوك العدواني:

ـ منها يعود للطفل نفسه وذلك من خلال سنه، أو أصدقائه، أو ذكائه أو تعليمه أو مستواه المعيشي وتكوينه النفسي والاجتماعي.

ـ ومنها ما يعود إلى الأسرة من خلال عمل الوالدين وانشغالهما بالإضافة إلى العلاقات الأسرية الهشة.

ـ ومنها عوامل خارجية كوسائل الإعلام المختلفة.

ـ وقد يظهر العدوان إذا غابت الأم وخاف الطفل فيصيح ليعبر عن ذاته ووجوده والطفل يُكثر الكلام ليعلن عن وجوده ويلفت النظر إليه.

كما أن العدوان نوع من تحقيق القدرة وتأكيد الذات، وهي خاصية إنسانية يحتاج إليها الإنسان، وعدمها يعرضه للفشل في تحقيق وجوده وإمكانياته. وقد يكون العدوان تدريباً للطفل ليكون مستعداً في الوقت المناسب للدفاع عن بقائه ووجوده، وتأكيد ذاته، وقد يكون العدوان كنوع من المقاومة للحقيقة، مثل مقاومة الشخص لكشف حقيقة نزعاته ومواقفه السلبية، وتكون المقاومة في شكل عدواني ساخر، وقد يرجع العدوان إلى الحاجة إلى الحرية، فالصغار يثورون طلباً للحرية، ويستخدمون في ذلك العناد ورفض الطعام والتخريب. . . الخ.

كما يُلاحظ أيضاً أن مشاهدة الأطفال للعنف في الوسائل الإعلامية يؤثّر بشكل كبير على سلوك الأطفال، والطفل الذي يشعر بتقبّل والديه له ينجح في التكيّف مع بيئته، بخلاف الطفل الذي لا يشعر بتقبّل والديه له، فإنه يميل إلى العدوانية أي أن اتجاه التقبّل الوالدي يرتبط بالعدوانية إرتباطاً سالباً، كما أن اتجاه التفرقة الوالدي يرتبط بالعدوانية ارتباطاً موجباً

علاج مشكلة العدوان:

على الأم معرفة الأسباب الحقيقية التي تؤدي إلى خلق السلوك العدواني لدى الأطفال، وعليها تعليمهم موقف الإسلام من هذا السلوك المرفوض.

فالإسلام يُحرّم العدوان بجميع أشكاله، وليس أدلّ على ذلك من قوله تعالى:

﴿ولا تعتدوا إنّ الله لا يحب المعتدين﴾ (البقرة ١٩٠).

كما حرّم كل أشكال التعاون في هذا الأمر الأثيم، قال تعالى:

﴿وتعاونوا على البرّ والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان﴾ (المائدة).

وعليها أن تُعلّم أولادها حبّ الآخرين، وتدريبهم على العطاء وتساعدهم على منح الهدايا، وغير ذلك من الأخلاق التي تضاد السلوك العدواني لدى الصغار وتبغضهم فيه.

■ الكذب

الكذب داءٌ خطيرٌ إذا إستشرى في المجتمع، ترك أثراً مدمّراً عليه، والطفل يتعلّم الصدق من المحيطين به إذا كانوا يُراعون الصدق في أقوالهم وأعمالهم ووعودهم، والطفل الذي يعيش في بيت يكثر فيه

الكذب لا شكّ أنه يتعلمه بسهولة، خصوصاً إذا كان يتمتّع بالقدرة الكلامية واللباقة وخصوبة الخيال، لأن الطفل يقلّد من حوله فيتعوّد منذ طفولته على الكذب. والكذب سلوك مكتسب، وليس سلوكاً موروثاً، وهو عند الأطفال أنواع مختلفة تختلف باختلاف الأسباب الدافعة إليه

ومن هذه الأنواع:

١ ـ الكذب الخيالي:

الطفل الصغير لا يُميّز بين الحقيقة والخيال، ومن هنا فإنّ كلامه يكون قريباً من اللعب، فيتحدّث وكأنه يلعب ويتسلى، ويكون حديثه نوعاً من التعبير عن أحلام طفولته أو ما يطلق عليه (أحلام اليقظة) التي تُعبّر عن رغباته وأمنياته التي يصعب التعبير عنها في الواقع. وهذا النوع من الخيال لا يُعتبر كذباً، ولا ينذر بانحراف سلوكي أو اضطراب نفسي، وقد يُلفّق طفل عمره أربع سنوات قصة خيابة، حيث تختلط الأفكار عنده فلا يُفرّق بين الصواب والخطأ، أو الحقيقة والخيال...

هذه القصة يجب ألا يُنظر إليها على أنها كذب مما يُتعارف عليه، حيث أنّ خياله قادر على أن يجعل من الأوهام حقيقة واقعة.

٢ ـ الكذب الإدعائي:

قد يعاني الطفل من الشعور بالنقص مما يدفعه إلى محاولة التغلّب على ذلك بالكذب، فيبالغ في حديثه عن الأشياء الّتي يملكها، وفي حديثه عن صفاته وصفات أفراد أسرته، وذلك قد يحقّق له مكانة وقيمة وسط زملائه.

مثال ذلك: أن يَدّعي الطفل أن عنده لعبة كبيرة، ويأخذ في وصفها وحجمها بشيء من التهويل، كما أنه يلجأ إلى الإدعاء والمباهاة بما يملك من اللعب، وهذا النوع من الكذب لا ضرر منه، وقد تراه الأم بشكل

متكرر في حديث طفلها، كما يلجأ إليه لجذب انتباه الأم وأفراد الأسرة، فيدّعي المرض ليحصل على درجة من عطف أبويه.

ومن الأشكال الأخرى لهذا النوع من الكذب: أن ترى الأم طفلها يتهم غيره بضربه وإيذائه وهنا يجب على الأم أن تسرّع بمعالجة الأسباب النفسية التي أدّت إليه.

٣ ـ الكذب خوفاً من العقاب:

وهذا أكثر أنواع الكذب انتشاراً، وقد يلجأ إليه الأطفال من وقت لآخر، خوفاً من العقاب، فقد يكسر الطفل لعبته بطريق الخطأ، فإذا ما سُئل عن ذلك أنكر وقوع الحادثة بأكملها، ومن الخطأ في مثل هذه الحالات أن نقسو على الطفل. لأن ذلك لن يحمله على الإعتراف بأخطائه، أما إذا أردنا أن يعترف الطفل بأخطائه فيجب أن نساعده على ذلك.

فيمكن أن تقول له الأم مثلاً: لقد كُسِرت اللّعبة... تُرى ماذا حدث لها أو من كسرها؟ مثل هذه العبارة تساعد الطفل على أن يعترف ببساطة: أنا كسرتها. أنا آسف. وذلك بدلاً من أن تخاطبه فتقول له بقسوة: أنت الذي كسرت اللعبة، اعترف أيها الشقي؟

وعندما يعترف الطفل بقيامه بخطأ ما، فلا ينبغي أن يُعاقب عقاباً قاسياً، حتى لا ندفعه إلى الكذب في المرة القادمة.

٤ ـ كذب الإنتقام والكراهية:

يكذب الطفل في هذه الحالة لإسقاط اللّوم على شخص ما يكرهه أو يغار منه، ويكون الكذب في هذه الحالة تنفيساً عن الكراهية المكبوتة في نفس الطفل ضد من يكرهه. مثلاً: الطفل الذي يغار من أخيه غيرة شديدة قد تدفعه الغيرة إلى تصوّر أنّ ضرراً كبيراً قد يحدث لأخيه لمجرد أنّه وقع

وهو يجري مثلاً، عندئذٍ قد يجري إلى أمه وهو يحمل إليها قصة خيالية، بأنّ أخيه قد جُرح جرحاً شديداً وسال دمه وأغمي عليه.

عندما تكتشف الأم مثل هذه المبالغات، فلا تعاقب الطفل أو تصفه بالكذب، بل يكفي أن تقول له: أنت تخشى عليه لهذه الدرجة؟ الحمد لله أنّه لم يُصب بالشكل الذي وصفته. إنّه مجرّد جرح بسيط، والآن ساعدني على تنظيف مكان الإصابة وتطهيره، وهذا الكذب خطر على الصحّة النفسية للطفل وقد يكون أحد أعراض حالة نفسية مرضية.

٥ ـ الكذب التقليدي:

يتعلّم الأطفال الكثير من الأشياء عن طريق ملاحظتهم للكبار وخاصة الوالدين، فالقدوة وسيلة تربوية مؤثّرة، وعلى الأم ألا تكذب على أطفالها بحجة إسكاتهم عن البكاء. وكثيراً ما يخدع الآباء الأطفال فيكذبون عليهم في كثير من الأمور ومن ثمّ يقلّد الأطفال الآباء ويلجأون إلى نفس السلوك في حياتهم.

مثال ذلك: أن تَعد الأم طفلها بأنّها ستأخذه لزيارة أخواله ثم يخرج معها فيُفاجأ بأنّها ذهبت إلى الطبيب، أو أن يأتي شخص ما ليسأل عن الوالد فتقول الأم أنّه غير موجود، بينما هو جالس أمام طفله ولذا يعرف بالكذب الإيحائي.

٦ ـ الكذب المزمن:

ويندفع إليه الطفل بطريقة غير شعورية.. ويكون الكذب عادة تلازمه في أغلب مواقفه والطفل الذي يلجأ إلى هذا النوع من الكذب غالباً ما يكون فاشلاً في حياته المدرسية، يعاني من عدم القبول من الأسرة والزملاء، لإتصافِهِ بالكذب، ورغبة منه في تحقيق ذاته وسدّ الشعور بالنّقص الذي يعاني منه، فقد يلجأ إلى السّرقة لتحقيق نوعاً من النّجاح.

علاج الكذب:

إذا أردنا أن نعالج كذب الأطفال، فيجب دراسة كل حالة على حِدة، ومعرفة الدافع إلى الكذب، ومن الأهمية أن يكون عمر الطفل موضوعاً في الاعتبار، فإذا كان عمره أقلّ من أربع سنوات، فعلى الأم ألا تنزعج مما يصوّره له خياله، وتُسارع لمساعدته ليدرك الفرق بين الواقع والخيال.

ويجب على الأم أن تكون قدوة يَحتذي بها الطفل، فلا تقول إلاّ الصدق، ولا تكذب عليه حتى لا يتعلم الكذب فيكون كذّاباً. ويجب أن تدرك الأم أنّه لا فائدة من علاج الكذب بالتهديد والسخرية والعقاب، لأن ذلك لن يُجدي مع الطفل ولن يمنعه من الكذب، بل إن الطفل سيعاند ويستمر في كذبه. وعلى الأم وأفراد الأسرة إشباع حاجات الطفل النفسية وتبصِرَته بأهمية الأمانة والصدق فيما نقوله ونفعله، وتشجعه على ذلك.

على الأم قبل كل شيء خلق جو من الطمأنينة والثقة بينها وبين طفلها، وأن تشجعه على الصدق، بل وتكافئه عى ذلك ولا شك أنّ الكذب لا يمكن أن يتسلّل إلى أسرة تتسم كلّها بالصدق. والخطر كل الخطر أن يقوم الكبار بصفة مستمرة ويومياً بقول الأكاذيب على مسمع من الأطفال. وعلى الأم أن تراعي بعض الأمور التي تساعدها في غرس قيمة الصدق عند طفلها. فمثلاً: عليها ألا تأمر طفلها بإخفاء شيء ما عن أبيه، بحجة أن الأب عصبي، وأن عقابه سيكون شديداً، ألاّ تعوّد ابنها على الكذب كأن تقول له إذا اتصلت السيّدة فلانة بي، فقل لها أنا لست موجودة، فليس لدي وقت لمحادثتها. ، ألاّ تعلّم الطفل الكذب على مُدرّسيه، كأن تصحبه بنزهة وتطلب منه أن يُخبر المدرّس أنّه كان مريضاً.

▪ اضطرابات النّوم

تُعتبر حاجة الطفل إلى النّوم حاجةً طبيعية، ففي الشهر الأول ينام الطفل عشرين ساعة تقريباً، ثم ينخفض ما يحتاجه من ساعات النوم، فتصل إلى ١٦ ساعة أو أقلّ في نهاية الشهور الستة الأولى، ثمّ تنقص تدريجياً إلى ١٢ ساعة في سن الرابعة، وإلى ما يقرب من تسع أو عشر ساعات في دور المراهقة، ثم إلى ما يقرب من ثماني ساعات فيما بعد.

ويتوقّف عدد ساعات النوم عند الإنسان على حالته الجسمية من حيث الصحة العامة والتغذية، وحالته النفسية من حيث الهدوء والإضطراب، وكذلك الظروف التي ينام فيها الفرد من تهوية ورطوبة شديدة، وما إلى ذلك. وفي أحيان كثيرة يضطرب نوم الطفل ويقّل.

ومن مظاهر قلّة النوم: الإنقباض، ونوبات الغضب، والكسل، وضعف القدرة على التركيز، وانعدام الإستقرار، وفقدان التوازن الحركي، وازدياد الحالات العصبية لدى الأطفال في الأيام التي لا ينامون فيها نوماً كافياً، كالتأتأة ومص الأصابع وقرض الأظافر.

اسباب عدم النّوم عند الأطفال:

١ ـ أسباب مرضية:

كسوء الهضم أو الإمساك أو الإفراط في الأكل قبل النوم، أو اضطراب الغدّة الدرقية أو وجود ديدان.

٢ ـ أسباب غير مرضية:

كوجود حشرات في الغرفة كالبعوض والبراغيث أو إضاءة الغرفة بنور وهّاج ينبّه أعصاب الطفل، فيمنع نموّه، أو يكون الغطاء ثقيلاً في الصيف أو خفيفاً في الشتاء. أو أن تكون الملابس ضاغطة على جسم الطفل،

وخصوصاً حزام البطن واللّفة، أو أن يكون الطفل جائعاً، أو أن يكون قد تبوّل أو تبرّز ولم يتمّ تغيير ملابسه.

٣ ـ أسباب إنفعالية:

كفقدان الطفل للشعور بالأمن، أو اختفاء شخص عزيز عليه، أو إجبار الطفل على النوم، والإسراع في قطع حالات سرور الطفل إذا حانت ساعة النوم.

٤ ـ هناك مشكلات أخرى تتعلق بنوم الطفل ومن أبرزها:

ـ نقص قدرة الطفل على الإنتقال من حالة اليقظة إلى حالة النوم إلاّ بمساعدة خارجية، كأن تحمله الأم على كتفها أو تهزه، أو تنام بجانبه حتى يستسلم للنوم، أو أن يضع الطفل أصابعه في فمه.

ـ إقلاق الطفل أثناء نومه لأسباب تافهة كمداعبته، أو لكي يراه الضيوف.

ـ كثرة طلبات الطفل عند النوم كالأكل أو اللعب أو التدليل.

الأمّ وعلاج اضطرابات النّوم:

١ ـ أن تتجنّب جعل النوم نوعاً من العقاب، فالتهديد بالنوم مبكراً يخلق مشاعر سلبية لدى الطفل.

٢ ـ أن يكون موقف الأم نحو الطفل موقفاً طبيعياً وهادئاً.

٣ ـ أن لا تقلق ولا تتوتر إذا رفض الطفل الذهاب إلى النوم.

٤ ـ أن تراعي حالة الطفل قبل نومه، هادئاً مسروراً، وليس من الحكمة مفاجأة الطفل بمنعه من اللعب ثم إرساله إلى النوم، بل يحسن إنذار الطفل وإعطاؤه مهلة كافية لذلك.

٥ ـ أن تلتزم بنظام مُعيّن للنّوم حتى يعتاد الطفل عليه.

٦ ـ أن تحرص على أن يتعوّد الطفل النوم في سرير مستقل، وبصفة عامة يجب ألا ينام الطفل في غرفة والديه بعد عمر السنة والنصف لأن ذلك قد يسبب له حالة من الإضطراب النفسي.

٧ ـ أن تحرص على قراءة قصة لطفلها قبل النوم، وأن تكون القصة خفيفة وأحداثها هادئة، وبعيدة كل البعد عن الإثارة والخوف، بحيث تساعد الطفل على الإستسلام للنوم.

٨ ـ أن تتيقّن من أنّ الطّفل لا يعاني من أيّة صعوبات في الهضم أو أُصيب بأيّة حالة مرضية.

٩ ـ عدم تخويف الطفل لإجباره على النوم أو لمواصلة النوم إذا استيقظ ليلاً، حيث نجد بعض الأمهات يخوّفنّ أطفالهنّ في هذا الصدد بالعفاريت أو القطط وغير ذلك.

■ **التبوّل اللاإرادي:**

يقلق كثير من الأمهات عندما يجدنّ أولادهنّ قد تجاوزوا الرابعة ولا يستطيعون السيطرة على عملية التبوّل، ويستطيع الطفل التحكّم في عملية التبوّل النهاري في الشهر الثامن عشر. أمّا التحكّم في عملية التبوّل اللّيلي فيستطيع الطفل السيطرة عليها ـ عادةً ـ في المدّة التي تقع بين منتصف العام الثالث ونهايته. وتُعتبر عملية التبوّل اللاإرادي عند الطفل شيئاً طبيعياً حتّى سنّ الثالثة من عمره، وعندما يتجاوز الطفل هذه السّن فإنّها تصبح مشكلة يجب معالجتها.

أسباب التبوّل اللاإرادي:

وهي أسباب عضوية وأسباب نفسية:

١ ـ الأسباب العضوية ومنها:

أ ـ أمراض الجهاز البولي: مثل إلتهاب المثانة البولية، أو التهاب قناة مجرى البول الخارجية.

ب ـ تضخم اللوزتين ووجود زوائد خلف الأنف.

ج ـ إضطراب الجهاز العصبي أو حساسيته.

د ـ الإمساك المزمن وسوء الهضم.

هـ ـ نقص كمية السّوائل بالجسم، ممّا يؤدّي إلى تركيز البول وارتفاع نسبة الحموضة فيه.

و ـ الضعف العقلي أو البله الشديد عند الطفل.

٢ ـ أسباب نفسية ومنها:

أ ـ عدم إحساس الطفل بالأمن بسبب معاملته في البيت أو المدرسة، أو نتيجة لظروف بيئية مضطربة يعيشها الطفل، أو إحساسه بالخوف من الحيوانات، أو من الحكايات والقصص المزعجة.

ب ـ شعور الطفل بالغيرة الشديدة فيلجأ إلى هذه العملية كوسيلة لجذب الانتباه.

ج ـ القسوة الشديدة في معاملة الطفل.

د ـ حرمان الطفل من العطف والحنان، فيجعل من التبوّل حيلة لا شعورية تساعده على تحقيق ما تعوّده من الأم من الاهتمام الشديد بجميع طلباته.

ومن الأسباب الأخرى: تقصير الأمهات في إكساب أطفالهن العادات الحسنة وإبعادهم عن العادات السيّئة وعدم إكتراثهّن بالتبوّل اللاإرادي للطفل.

علاج التبوّل اللاإرادي:

يمكن علاج التّبوّل اللاإرادي ببعض الأمور منها:

ـ فحص الطفل فحصاً طبياً شاملاً، فإذا كان السبب عضوياً، فيجب علاجه على الفور.

ـ استبعاد السوائل من طعام الطفل في المساء ومنع الأطعمة كثيرة التّوابل.

ـ تدريب الطفل على العادات السليمة وكيفية التحكّم في عملية التبوّل.

ـ عدم توبيخ الطفل أو السخرية منه أمام أقرانه وزملائه، لأن ذلك يُسبّب للطفل إحباطاً نفسياً، وألا تلجأ الأم في المنزل والمعلم في المدرسة إلى أي عقاب أو تقريع أدبي، بل يجب ألا نجعل الطفل يشعر بأن ما يفعله جريمة أو غلطة كبيرة، لأن ذلك سوف يؤدي إلى تدهور حالته.

ـ أن تقوم الأمهات بجولات تفتيشية خلال اللّيل حتى يستطعن الوقوف على الميعاد الذي يقع فيه التبوّل، فإذا وقفن على الميعاد وجب عليهن أن يوقظن الطفل، وينبهنه للذهاب إلى دورة المياه.

ـ تشجيع الطفل بكافة الوسائل على الإمتناع عن التبوّل اللاإرادي.

وعموماً على الأمهات أن يسرعنّ بمعالجة التبوّل اللاإرادي، لأنّ هناك مشكلات أخرى تتعلق به، وتصاحبه العديد من الأعراض النفسية والتي تنتج عن الشعور بالنقص وضعف الثقة بالنفس، وهذه الأعراض تظهر بصورة مختلفة ومنها: الفشل الدراسي ـ الخجل ـ الشعور بالمزلّة ـ والميل إلى الإنزواء أو التأتأة. أو أن تكون الأعراض تعويضية: كالعناد والتخريب، والميل إلى الإنتقام، وكثرة النقد، وسرعة الغضب، كما

يصاحب التبوّل اللاإرادي في كثير من الحالات: النوم المضطرب أو الأحلام المزعجة، أو الفزع الليلي.

■ مُشكلات الكلام

من المشكلات التي تؤرّق الأهل أمراض الكلام التي قد تصيب الطفل والتي يمكن أن تؤثّر على شخصيته وتهدّد مستقبله.

ومن أهمّ أمراض الكلام عند الأطفال:

١ ـ تأخر الطفل في الكلام وقلّة عدد الكلمات التي ينطق بها.

٢ ـ الحبسة (أي احتباس الكلام) وعدم القدرة على التكلم.

٣ ـ الكلام الطفولي والكلام التشنّجي.

٤ ـ الإبدال مثل التأتأة والعيوب الصوتية.

٥ ـ عيوب طلاقة اللسان والتعبير مثل اللجلجة والتهتهة.

٦ ـ السّرعة الزّائدة في الكلام وما يُصاحبها من إدغام وخلط وحذف.

٧ ـ عيوب النطق والكلام مثل الخمخمة ـ الخنف ـ كنتيجة لتشوه خلقي في سقف الحلق.

٨ ـ الفقدان الهستيري للصوت وفقدان القدرة على الكلام نتيجة الخوف من بعض المواقف الصعبة.

وهذه الأعراض كلها يُصاحبها أعراض حركية مثل:

تحريك الكتفين أو اليدين أو الضغط بالقدمين على الأرض وارتعاش رموش العينين والجفون وإخراج اللسان والميل بالرأس إلى الأمام أو إلى أي اتجاه، كما قد يصاحبها الأعراض النفسية مثل:

القلق وعدم الثقة في النفس والخجل والإنطواء وسوء التوافق.

العوامل التي تسبّب مشكلات الكلام:

هناك مجموعة من العوامل تُمهّد لظهور صعوبات النطق، بعضها عضوي وبعضها نفسي وبعضها يرجع إلى الوراثة وبعضها يرجع إلى التقليد والبيئة.

١ ـ الأسباب العضوية:

ـ اضطراب الأعصاب المتحكمة في الكلام.

ـ إصابة المراكز الكلامية في المخ بتلف أو نزيف أو ورم.

ـ إختلال الجهاز العصبي المركزي المُتحكّم في عملية الكلام.

ـ عيوب الجهاز الكلامي ـ الحنك واللسان والشفتين ـ والفكين.

ـ عيوب الجهاز السمعي حيث تجعل الطفل عاجزاً عن التقاط الأصوات الصحيحة للكلمات مما يؤثر بالتالي على طريقة نطقها فيما بعد.

٢ ـ الأسباب النفسية:

وهي من أكثر العوامل التي تسبب مشكلات الكلام وتتركّز في:

ـ التوتر النفسي المصاحب للقلق وعدم الشعور بالأمن والطمأنينة.

ـ الصراع والقلق والخوف المكبوت والصدمات الإنفعالية.

ـ الشعور بالنقص وعدم الكفاءة.

ـ قلق الآباء على قدرة الطفل على الكلام.

ـ الرعاية الزائدة أو التدليل الزائد.

ـ المبالغة في حرمان الطفل من الحنان وجوعه العاطفي يؤديان إلى النتيجة نفسها.

٣ ـ الأسباب البيئية:

ترجع عيوب النطق إلى أسباب بيئية مثل:

ـ تقليد الطفل للكلام المضطرب والنطق غير السليم من قبل الآباء والأمهات.

ـ تأخر نموّ الطّفل بصفة عامّة أو وضعه عقلياً.

ـ تعدّد اللغات التي يتعلّمها الطفل في وقت واحد.

ـ الكسل والاعتماد الزّائد على الآخرين.

ـ المشاكل العائلية وتصدّع الأسرة.

ـ سوء التوافق المدرسي أو الاجتماعي.

ـ التغيّر المفاجىء في بيئة الطفل، كولادة أخ له، أو الإلتحاق برياض الأطفال.

■ أمراض الكلام:

١ ـ الجلجلة:

وهي من العيوب الكلامية الشائعة عند الأطفال والكبار على السواء، وأسبابها معقّدة، ولكن يُعدّ الشّعور بالقلق النّفسي من أكثر العوامل التي تؤدّي إلى ظهور هذا العيب، فالطفل القلق نفسياً يكون متوتراً في المواقف المختلفة، ولذلك قد يتلعثم ويتلكأ في إخراج الكلام بالصورة التامة المطلوبة، وذلك كنتيجة لشدة تخوفه من المواقف التي يخشى مواجهتها

٢ ـ اللثغ (التكلم بأسلوب غيرناضج):

قد يستمر الطفل في التكلم بأسلوب طفولي كنوع من المحاكاة في تقليد أخيه أو أمه، وكذلك قد تحدث هذه الظاهرة عندما يفقد الطفل أسنان الفك قبل ظهور الأسنان الدائمة، وهذا العيب أكثر العيوب انتشاراً

في أطفال ما قبل المدرسة، وغالبية الحالات التي تعاني من «اللّثغ» ترجع إلى أن الكبار ينطقون الكلمات أمام أطفالهم بصورة غير سليمة على سبيل المداعبة، فيواصل الطفل الكلام بهذه الطريقة الطفولية معتقداً أنه يلقى استحساناً من الآخرين لأنه خفيف الظل.

ولمّا كان الأطفال الذين يظهر لديهم هذا العيب يتعرضون إلى قدر كبير من السخرية، فإنّ ما يعانون منه لأسباب غير عضوية يتغلبون عليه مبكراً قبل دخول المدرسة، أما «اللّثغ» المستمر وعدم القدرة على نطق حروف الكلمات بصورة صحيحة، فقد يكون نتيجة للإصابة بصمم جزئي، أو خطأ خلقي، وإذا حدث ذلك فإنّ الطفل يصبح بحاجة للعلاج الطبي قبل بدء حياته.

٣ ـ العيّ:

ويعجز فيها الطفل عن النطق بأوّل كلمة، والسبب يرجع إلى توتر العضلات الصوتية وجمودها، والطفل يبذل مجهوداً كبيراً حتى يتمكن من نطق أوّل كلمة في الجملة، لكنه بعد أن يتمكن من ذلك يندفع في كلامه كالسيل حتى تنتهي الجملة، ثمّ يعود إلى نفس الصعوبة عند بدء الجملة الثانية، وأغلب حالات العيّ سببها نفسي، وإن كان بعضها تصاحبه أمراض جسمية كاضطرابات الجهاز التنفسي، أو تضخّم اللوزتين وغير ذلك.

وتبدأ الحالة في البداية على شكل لجلجة وحركات إرتعاشية متكرّرة تدلّ على معاناة الطفل من اضطرابات انفعالية واضحة.

والطفل الذي يصاب بالعيّ تظهر عليه المعاناة والضغط على الشفتين وتحريك الكتفين أو اليدين أو الضغط بالقدمين على الأرض أو التحرّك يميناً ويساراً أو القيام بحركات هستيرية في رموش وجفون العين.

٤ ـ مضغ الكلام:

ويرجع لقلة نشاط الشفتين أو اللسان أو الفك لسبب أو لآخر، فقد يكون السبب عضوياً كعدم نضج وتطوّر جهاز النطق، أو شلل في أعضاء الصوت أو بعض العضلات خاصة عضلات اللسان. وقد يرجع هذا العيب لأسباب انفعالية حيث يندفع الطفل في نطق الكلمات بدون وضوح.

٥ ـ عدم الترتيب والتشوّش:

وذلك بأن يكون كلام الطفل سريعاً مُشوّشاً وغير مرتّب، وكثيراً ما يخلط بينه وبين التهتهة، والفرق بينهما أن هذا العيب يمكن التغلّب عليه إذا انتبه الطفل لكلامه وكان يقظاً لما يقول.

أما التهتهة فإنّ الطفل تسوء حالته أكثر إذا اهتم الطفل بكلامه. ويوجد هذا العيب أساساً لدى الأطفال الذين تأخّر تطوّرهم اللغوي.

العلاج:

ينبغي على الأم أن تبحث عن السبب وراء اضطرابات النطق عند الطفل، وعليها أن تتحلّى بالصبر، وتتخلّى عن القلق، فإن هي تعجّلت شفاء طفلها، فإن المرض قد يستمر طويلاً أو قد يفشل العلاج.

ـ في البداية عليها أن تتأكّد من أنّ طفلها لا يعاني من أمراض عضوية وذلك بأن تذهب إلى طبيب متخصّص ليقوم بفحص الطفل، وتصحيح ما قد يوجد من خلل في الجهاز العصبي وجهاز الكلام والجهاز السمعي، وكل النواحي العضوية التي تتصل بإخراج الصوت.

ـ فحص الطفل نفسياً، أو العلاج النفسي للكشف عن الصراعات الإنفعالية، وإعادة الإتزان الإنفعالي للطفل وتقليل اتجاه الخجل والإرتباك

والإنسحاب عنده، والتي تؤثر على شخصيته، وتزيد من أخطائه واضطراباته الكلامية.

- إحاطة الطفل بجوّ من الدّفء العاطفي والمحبة وتحقيق أمن الطفل بكافّة الوسائل.

- العلاج الجماعي والعلاج باللعب وتشجيع النشاط الجسمي والعقلي

- علاج الطفل عن طريق الإسترخاء الكلامي والتمرينات الإيقاعية في الكلام والتدرج من الكلمات والمواقف السهلة إلى الصعبة، وتدريب اللسان والشفتين والحلق، وتمرينات البلع وذلك لتقوية عضلات الجهاز الكلامي وتمرينات التنفس.

- وبصفة عامّة تدريب الطفل المريض لتقوية عضلات النّطق والجهاز الكلامي.

■ أسئلة الأطفال الحرجة:

فجأة وبدون سابق إنذار قد يأتي الطفل إلى أمه ليسألها: أين الله؟ ما هو الموت؟ من أين جئت؟... وأسئلة كثيرة يصعب على الأم الإجابة عنها بشكل مناسب. وقد تعتبر الأم أن مثل هذه الأسئلة غير هامة، وتتهرب من الإجابة عنها أو تجيب بكلام مبهم لا يمّت للحقيقة بصلة، وهذا خطأ كبير، فالطفل من حقه أن يعرف ويسأل وإذا لم يعرف الإجابة سوف يشعر بالحيرة والقلق والتوتر النفسي بل والخوف أحياناً.

وتُخطىء الأم إذا لجأت إلى الصمت تجاه أسئلة طفلها، لأن الطفل سيحاول معرفة الإجابة من زملائه، أو بأي أسلوب آخر، مما قد يضرّه نفسياً، ويضلله عملياً. بالإضافة إلى أنه سوف يشعر بالذنب مما قد يؤدي لإنطوائه عن الحياة الاجتماعية.

اسباب أسئلة الأطفال الحرجة ودوافعها:

تكثُر أسئلة الطفل في السنوات الأولى من عمره ـ من سن عامين إلى خمسة أعوام بسبب مخاوفه، وعدم وجود خبرة سابقة مباشرة ومن الأسباب العديدة لأسئلة الطفل:

١ ـ الخوف والقلق، فالأطفال يسألون كثيراً عمّا يخافون منه، طلباً للشعور بالأمن والطمأنينة من خطر المجهول، فهم يخافون حتى ولو لم يهاجمهم في حياتهم حيوان ما كالكلب أو الذئب. . ، وهم يخافون اللصوص والمجرمين والمتسوّلين.

٢ ـ حبّ الاستطلاع، فهو يجهل ما حوله وما يحدث، ويريد أن يعرفه.

٣ ـ الإستحواذ على الانتباه والحصول على الاهتمام.

٤ ـ المقاومة والتمرّد على الكبار، أو السخط على سلطة الأب والأم أو غيرها.

٥ ـ ممارسة اللغة والمباهاة بها، لإدراكه أنه أصبح يتقن لغة الكلام والمخاطبة والتفاهم.

* تصرّفات الأمّ تجاه أسئلة أطفالها تأخذ صوّراً متعددة منها:

١ ـ التهرّب من الإجابة بالصّمت.

٢ ـ تجاهل الأمر، وتغيير موضوع الحديث.

٣ ـ الإجابة بردود غير مقنعة وغير صحيحة، أو بإجابات عشوائية.

٤ ـ الإجابة الصحيحة وبشكل علمي.

وتصرّف الأم الصحيح تجاه أسئلة طفلها أن تهتم بتساؤلاته وأن تجيبه بإجابة مناسبة، وأن تكون الإجابات مُحدّدة، مُبسّطة، قصيرة، وبطريقة

ذكية لا تتطلّب التدقيق والتفاصيل، ولا تُثير لدى الطفل أسئلة أخرى، وأن تكون مناسبة مع مداركه ومزاجه الشخصي.

* وترجع أهمية إجابة الأم عن أسئلة طفلها إلى:

١ ـ زيادة الثقة بالنفس، وتحقق الهدف الذي سأل من أجله.

٢ ـ مساعدته على النمو نفسياً بشكل سوي، وعلى التكيّف الاجتماعي.

٣ ـ تنمية مقدرته اللغوية.

٤ ـ إكسابه الأخذ والعطاء في الكلام.

٥ ـ تعليمه الإصغاء والإستماع.

٦ ـ استمتاعه بمشاركة والديه وجدانياً.

وعلى الأم والأب أن يعلما أنّه من الأفضل أن يتعلم طفلهما من خلال أسئلته ما يتعلّق بالتربية الجنسية السليمة، بدلاً من تلقيه بعض المعلومات الخاطئة غير الصحيحة من أصدقاء السوء أو من مصادر أخرى مشبوهة.

وإذا وجّه الطفل أسئلة لا تعرف الأم الإجابة عنها، فيمكنها أن تقول له هذا سؤال جيّد... ولكن لا أستطيع الإجابة عنه فسوف نسأل والدك أو نبحث عن الإجابة في أحد الكتب.

وعندما تشجّع الأم طفلها على توجيه الأسئلة، وتعطيه إجابات وافية، تجعله سعيداً، سوياً، ويشعر بأنّه ذو قيمة عند أبويه وأنّ له شأناً وأنّ لديهما ما يحتاج إليه وما يفيده.

ومن حق الطفل على المحيطين به الإجابة عن كل تساؤلاته، وذلك لأنّه فطر على حب الاستطلاع لمعرفة ما يدور حوله. وهذه المعرفة التي

يحصل عليها تدفعه لمعرفة ذاته ومعرفة الكون المحيط به، وإلى المعرفة الحقيقة بالإله الخالق. وقد أودع الله روح البحث والتساؤل في الإنسان منذ بداية حياته، غير أنّ معظم المربين (آباء وأمهات وغيرهم) يرتكبون أخطر الأخطاء حينما يقتلون هذه الروح، وذلك عندما يتجاهلون تساؤلات الأطفال واستفساراتهم، بل يضيقون ذرعاً بها وبهم، فيهربون من الإجابة عن تساؤلاتهم، ويصدّونهم بطريقة خاطئة.

وقد يكون من المُفيد أيضاً أن لا تنتظر الأم حتى يسألها ولدها، بل عليها أن تبدأه هي بالتعليم والإرشاد، وتوجيهه إلى ما يجهله، وما يجب عليه معرفته، مراعية في ذلك سنه وقدراته، وقد يصير هذا الأمر واجباً عليها إذا أحسّت أنّ ابنها لا يسأل، ولا يحبّ أن يعرف، فإنّ سلوكها هذا سيلفت نظره إلى ضرورة المعرفة واستكشاف العالم من حوله.

■ **السّرقة**

تقع على الأهل مسؤولية كبيرة في إنشاء طفلهم على مراقبة اللّه والخشية منه، وتعويده على الأمانة، والحفاظ على حقوق الآخرين. ويُهمل كثير من الآباء والأمهات التمييز بين ما يملكه الطفل وما لا يملكه، فيتركونه بلا ملكية مُحدّدة فلا يشعر الطفل أنّه يملك شيئاً، حيث أنّ أبويه يشتريان له ولإخوته دون تمييز على أساس أنّ هذا يفيد في تعليم التعاون، لكن ذلك قد يؤدي إلى أنّ الطفل لا يفصل بين ممتلكاته وممتلكات غيره ويستمر ذلك معه في كبره.

أسباب السّرقة ودوافعها:

السّرقة لها دوافع، ومعرفة الدافع وتحديده بدقّة ضرورة لأنها طريق العلاج.

وهذه الدوافع كثيرة ومنها:

١ ـ **الإنتقام**: قد يسرق الطفل لأن والده يعامله بقسوة، فيغيظه أو يضايقه باللجوء إلى السرقة.

٢ ـ **الجهل وعدم الإدراك الكافي**: الطفل قد يسرق قلماً من أخيه أو زميله، لأنه لا يدرك معنى الملكية واحترام خصوصيات الآخرين، ذلك لنقص ادراكه وعدم تمييزه بين ما له وما ليس له.

٣ ـ **إثبات الذات**: فالطفل الذي ينتمي إلى طبقة اجتماعية متوسطة، ويخالط أقرانا من طبقات اجتماعية عليا، قد يلجأ إلى السرقة ليثبت لهم أنّه في مستواهم.

٤ ـ **نشأته الإجرامية**: قد ينشأ الطفل في بيئة إجرامية تُعوّده على السرقة والإعتداء على ملكية الغير.

٥ ـ **انخفاض الذكاء**: قد يكون سبب السرقة الضعف العقلي أو انخفاض الذكاء والوقوع تحت سيطرة أولاد يفوقونه ذكاءً فيوجهونه إلى السرقة.

٦ ـ **التّدليل الزائد**: الطفل الذي تعوّد أن تُلبّى كل رغباته، ولا يطيق أن يقف أمامه ما يَحُول دون تنفيذ ما يريده، ثم يُفاجأ بامتناع والده عمّا يطلبه من رغبات، يلجأ للسرقة.

٧ ـ **الرّغبة في الحصول على مركز مرموق**: قد يسرق الطّفل للتفاخر بما لديه من حاجيات ليست عند أحد من رفاقه، أو يعطي زملاءه ليكون مقبولاً لديهم.

٨ ـ **التّخلص من مأزق معيّن**: فقد يفقد الطفل النقود التي أعطاها له والده ليشتري بها شيئاً ما، ويخاف من العقاب فيهديه تفكيره للسرقة.

٩ ـ الحرمان: فقد يسرق الطفل لأنه محروم من المتطلبات الضرورية للمعيشة، كأن يسرق الطعام لأنه جائع.

١٠ ـ إشباع ميل أو عاطفة أو هواية: يميل بعض الأطفال أحياناً إلى ركوب الدراجات، أو الذهاب إلى ألعاب الإنترنت أو غيرها، ولا يملكون المال اللازم لذلك، فيسرقون لإشباع هذه الهوايات.

١١ ـ الإصابة بمرض نفسي: الطفل المُصاب بمرض نفسي قد يدفعه هذا المرض إلى السّرقة الغير إرادية أو ما يُسمى بالقهرية والتي تُعرف «بحالة الكلبتومانيا».

علاج السّرقة:

عند علاج السّرقة يجب أن ندرس كل حالة على حِدة، حتى نعرف الدوافع التي أدّت إليها وبالتالي يَسهُل أسلوب علاجها.

وعلى كل أمّ أن توضّح لطفلها قبح السرقة.

كما ينبغي عليها أن تضرب لطفلها المثل الأسمى في احترام ملكية الآخرين.

وعلى الأمّ أن تُراعي إشباع رغبات الطفل في الدّفء العاطفي والحنان، حتى يشعر بالثقة في النّفس ولا يشعر بأيّ نقص قد يدفعه إلى السّرقة.

وعلاج هذا النّمط من الإنحرافات السّلوكيّة يجب أن يبدأ في مرحلة مُبكرة، قبل أن تصبح السّرقة عادة متأصّلة في سلوك الطّفل، وتتمّ طريقة العلاج عن طريق التّفاعل مع الطّفل وتكوين علاقات صداقة وطيدة معه ممّا يُسهّل عملية التّأثير عليه.

كما ويجب مراعاة علاج حالة الطّفل بصورة تتلاءم وحجم المشكلة،

وعدم تضخيم الحالة حتّى لا تترك أثراً في نفس الطّفل يزيد عمليّة العلاج تعقيداً.

ومن المهمّ جدّاً عدم اللّجوء إلى الضّرب والعقاب الشديد أو السّخرية في علاج السّرقة، بالأخصّ في المرّات الأولى، بل يجب إستخدام أساليب الإرشاد والتّوجيه والتّوعية النّفسيّة والأخلاقية.

■ الخجل

الطفل الخجول هو الذي ليس لديه القدرة على التجاوب مع زملائه في المدرسة، أو الأشخاص الذين يراهم لأوّل مرة، سواء كان في البيت أو خارجه، وهو لا يندمج معهم، ولا يستطيع مواجهتهم بجرأة، لذلك فإنّ تجاربه في الحياة تكون محدودة، كما تكون صداقاته قصيرة الأجل غير مستديمة، وكذا لا يتحمّل نقد الآخرين له، أو ملاحظاتهم البسيطة نحوه.

كلّ هذه الصّفات تجعل منه شخصاً انعزالياً غير نافع لنفسه أو لمجتمعه. والحياء شيء والخجل شيء أخر، والفرق بينهما كبير، لأن الخجل هو انطواء الولد وابتعاده عن معاملة الآخرين والتعامل معهم، أما الحياء فهو خُلق وفضيلة يمنع من ارتكاب الخطأ والمحرمات.

أسباب الخجل:

أسلوب تربية الطفل قد يجعله خجولاً حيث أن زيادة التدليل قد تُسبّب الخجل، كما أنّ التشدّد في المعاملة وتكرار التوبيخ والزجر والتأنيب بغير سبب، واستخدام القسوة في تصحيح الأخطاء خاصة أثناء وجود الغير، كل ذلك قد يؤدي إلى فقدان الثقة في النفس والشعور بالنقص، وبالتالي يؤدي إلى الخجل والإنطواء عن الناس والمجتمع.

وقد يكون من أسباب الخجل الشعور بالنقص لدى بعض الأطفال الذين يُعانون من عاهات وعيوب خلقية، مما يجعلهم يميلون للعُزلة. كما أنّ التأخر في الدراسة قد يكون سبباً في الشعور بالنقص، وضعف الثقة في النفس مما يؤدي لأن يصبح الطفل خجولاً.

والطفل الوحيد غالباً ما يعاني من الخجل نظراً للاهتمام الزائد به، والخوف الشديد، واللهفة عليه أكثر مما يعامل الآباء الأطفال الذين في مثل سنه. وقد يؤدي ذلك للسخرية منه من قبل بعض زملائه مما يزيد من حدّة المشكلة.

علاج الخجل:

الرّحمة والحنان الغير زائدين عن الحّد المعقول من العوامل المؤثرة التي تقي الأطفال من الخجل.

ويمكن للأم علاج طفلها من الخجل والإنطواء وذلك بتربيته على الجرأة، وأن يصطحبه أبوه في المجالس العامة، لأنّ هذه المُخالطة تجعله أقلّ خجلاً من الأطفال الذين لا يخالطون الناس. وعلى الأم أن توفّر لطفلها قدراً كافياً من العطف والرعاية والمحبة. وإشعاره بالأمن والطمأنينة، وأن تَحذَر من التفرقة في المعاملة بين أبنائها حتى لا تحدث الغيرة لدى الطفل فيشعر بعدم القبول فينتج عن ذلك انطواؤه وخجله، فالأطفال يكونون في غاية الحساسية. والتربية الاستقلالية في شخصية الطفل خير وسيلة للوقاية والعلاج من الخجل. وعلى الأم أن تعيد لطفلها ثقته بنفسه، فإذا كان مُتفوّقاً في دراسته أو ماهراً في موهبة كالرسم مثلاً وجَبَ عليها أن تشجّع فيه الموهبة، وأن تعلّي من قيمتها عنده، وان تمدحه وتُشعِرُه أنه متفوّق. وعلى الأم أن تكون صبورة في علاج الخجل عند طفلها، لأنه يحتاج إلى وقت طويل، ويتمّ على مراحل، وعليها أن

تُبدي سعادتها كلما تخلّص من بعض خجله، ولكن إذا فشلت، فعليها أن تحاول مرة أخرى حتى يتحقق هدفها الذي تتطلع إليه. وعلى الأم الاهتمام بطفلها والإنصات له عندما يتكلّم، وعدم السخرية من حديثه أو أفعاله لأن هذا يكسبه الثقة في نفسه، بل يُشجّعه على التحدّث مع الآخرين بلا خوف أو خجل.

■ **الغضب**

الغضب حالة إنفعالية يشعر بها الطفل في الأيام الأولى من حياته، وتصحبه في جميع مراحل عمره، والغضب غريزة إنسانية قد تكون مفيدة في بعض الأحيان، كأنْ يشحذ العزائم للمحافظة على النفس والمحافظة على الدين والوطن.

أما الغضب المذموم فهو الغضب من غير مُبرّر معقول، وفي غير حقّ. وتظهر بوضوح نوبات الغضب لدى الأطفال في الفترة ما بين الشهر السّادس والسّنة الثالثة من حياة الطفل،.

وهناك العديد من الأسباب التي تؤدي إلى غضب الطفل منها:

١ ـ عدم تحقيق رغباته خصوصاً الفسيولوجية (الطعام ـ الإخراج).

٢ ـ إذا تُرِك وحيداً في الحجرة، كما أنّه قد يثور أيضاً عندما نغسل له وجهه أثناء الإستحمام، أو عند خلع ملابسه.

٣ ـ تذبذب المعاملة بين أساليب الشدّة والتراخي.

٤ ـ تقييد حرية الطفل الحركية في لَعِبِهِ وتحركاته، خاصة وأن الطفل مفطور على حبّ الحركة واللعب والإنطلاق، لأنّ في ذلك وسيلة للتعبير عما بداخله من طاقات متوقّدة.

٥ ـ تقييد حرية الطفل في التعبير عن رأيه أيضاً يؤدي إلى غضبه، لأنّ

الطفل وإن كان صغيراً إلا أنه يشعر بالرغبة في أن يكون له شخصية مستقلة، ورأي خاص به يعبّر عنه حتى يشعر بذاته.

٦ ـ قسوة الوالدين ونزوعهم إلى الشدّة والنقد اللاذع، كل ذلك يؤدي إلى تفجير ثورة غضب الطفل، وإن كان بعض الأطفال لا تبدو عليهم ثوراتهم وإنفعالاتهم، ولكن لها آثارها السلبية أيضاً كالإكتئاب والإنطواء.

٧ ـ زيادة تدليل الأبوين للطفل يؤدّي إلى نوبات الغضب المرضية، حيث تُجاب كل رغباته في صغره مما يجعله يتوقّع ممَّن حوله أن ينفذّوا كل رغباته حتى في كبره.

٨ ـ عصبية بعض الآباء والأمهات وثورتهم لأتفه الأسباب تؤدّي إلى عصبية الأطفال وثورتهم وغضبهم، لذلك فإنّ على الأبوين أن يحرصا على أن يكونا نموذجاً للهدوء وعدم العصبية الزائدة عن الحّد.

٩ ـ النقص العام أو ضعف صحّة الطفل، والتي تؤدّي إلى ضعف مقدرته السيطرة على موقف ما ممّا قد يجعل الطفل هائجاً وغاضباً، فبعض الأطفال لعدم قدرتهم على المشي أو الكلام أو الرؤية أو اللعب مثل سائر أقرانهم يجعلهم في حالة تقزز واستعداد للغضب.

العلاج:

الخطوة الأولى لعلاج أي مشكلة هو دفع وإزالة أسبابها، لذلك فإنّ على المربّين مساعدة الطفل على الهدوء والتحكّم في انفعالاته. ويبرز دور الآباء والأمهات في تقديم صورة صالحة لأطفالهم فعليهم ألا يغضبوا ويثوروا لأتفه الأسباب، بل الواجب أن يُنزّهوا ألسنتهم عن كلمات التحقير والإهانة، حتى لا تترسّخ في نفس الولد الآفات النفسية، وانفعالات الغضب، وبذلك يكون الآباء والأمهات قدوة صالحة في الحلم والأناة وضبط النفس عند الغضب. ويجب أن يكون تدخّل الأبوين في أعمال الطفل بصورة تربوية لا تجعله يشعر بتقييد حركته أو إرغامه على الطاعة

بدون إفهامه أو إقناعه، فالطفل بطبيعته تكمن بداخله طاقات هائلة متوقّدة إلاّ أن قدراته الإدراكية لا تمكنه من توجيه هذه الطاقات بصورة إيجابية في مكانها المناسب.

وهنا يبرز دور المربي في توجيه هذا النشاط الزائد إلى بعض الأشغال والهوايات اليدوية المفيدة التي تنفّس عن مشاعر الطفل المكبوتة فضلاً عن أنها تُشعِر الطفل بقيمته الذاتية.

ويجب على المربين ألاّ يبالغوا في تدليل الطفل أو تلبية كل رغباته، فإنه عندما يتعامل مع الآخرين، فإنه يتوقع منهم نفس المعاملة، لكنه يرى معاملة قاسية فتثور في نفسه مشاعر الغضب.

ومن الأشياء التي تفيد في معالجة الغضب، التخلّق بالخلق المضاد له، وهو الحلم والأناة...

فعلى الآباء أن يُنمّوا في أولادهم الصبر، فإنّ الإنسان الحليم لا يعرف الغضب، كما عليهم أن يوظّفوا ملكة الغضب في أبنائهم التوظيف المناسب الذي يتلاءم مع طبيعة الموقف، فإذا كان هناك موقف يقتضي الغضب، فعلى الأم أن تنبّه ابنها عليه، وتعلّمه أنّ الغضب هنا من الصفات المحمودة. وإذا كان الحِلم في موقف ما أولى وأحسن، فعلى الأهل تذكير أبنائهم بذلك وحَمْلِهم عليه.

والحِلم من أعظم الفضائل النفسية التي يجب أن يتحلّى بها الإنسان، فالتدريب على ضبط إنفعالات الغضب عنصر جوهري من عناصر النمو الإنفعالي الصحيح. وهكذا يصبح ضبط النفس عند الغضب أمر ضروري ولا يعني هذا كبتها أو قمعها.

تم بعونه تعالى...

المراجع

١ ـ د. سليمان عبد الرحمن الحقيل

نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية ـ مكتبة الشريف ـ ط٦ ـ ١٩٩٣

٢ ـ د. جودة أحمد سعادة + د. عبد الله محمد ابراهيم

المنهج المدرسي في القرن الحادي والعشرين ـ مكتبة الفلاح ـ ط ٣ ـ ١٩٩٧

٣ ـ د. إبراهيم بسيوني عميرة

المنهج وعناصره ـ دار المعارف ـ ط ٣ ـ ١٩٩١

٤ ـ د. يحيي حامد هندام + د. جابر عبد الحميد جابر

المناهج أسسها، تخطيطها، تقويمها ـ دار النهضة العربية ـ ط ٣ ـ ١٩٧٨

٥ ـ أنسي محمد احمد قاسم

الفروق الفردية والتقويم ـ دار الفكر للطباعة والنشر ـ الاردن

٦ ـ أديب محمد الخالدي

سيكولوجية الفروق الفردية والتفوّق العقلي ـ دار وائل للنشر ـ العراق ـ ٢٠٠٣

٧ ـ محمد عودة الريماوي

سيكولوجية الفروق الفردية والجمعية في الحياة النفسية ـ دار الشروق ـ الأردن

٨ ـ عبد اللطيف حسين فرج

علم النفس التربوي ـ مكتبة الفرقان ـ مكة المكرمة

٩ ـ جابر عبد الحميد ـ طاهر عبد الرزاق

أسلوب النظم بين التعليم والتعلم ـ دار النهضة العربية ـ الدوحة ١٩٧٨

١٠ ـ ج. رميسوفسكي، ترجمة صلاح العربي وفخرالدين القلا

اختيار الوسائل التربوية ـ الكويت

١١ ـ عبد العزيز الدشتي

تكنولوجيا التعليم في تطوير المرفق التعليمية ـ مكتبة الفلاح ـ ط ١ ـ الكويت ١٩٨٨

١٢ ـ باربارسيلز ـ ترجمة بدر الصالح
تكنولوجيا التعليم ـ التعريف ومكونات المجال ـ مكتبة الشقري ـ ١٩٩٨
١٣ ـ بدر الصالح
تقنية التعليم مفهومها ودورها في تحسين عملية التعلم والتعليم ـ مذكّرة مصوّرة
١٤ ـ عبد الحافظ سلامة
مدخل إلى تكنولوجيا التعليم ـ مكتبة الشقري ـ الرياض ـ ١٩٩٩
١٥ ـ حسين الطوبجي
وسائل الإتصال والتكنولوجيا في التعليم ـ دار القلم ـ ط ٨ ـ الكويت ١٩٨٧
١٦ ـ انور محمد الشرقاوي
التعلم والشخصية ـ مجلة عالم الفكر ـ المجلد ١٣ ـ ١٩٨٢ ـ ص ٢٢
١٧ ـ د. عبد السلام مصطفى عبد السلام
أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم ـ دار الفكر العربي
١٨ ـ د. عبد الوهاب عوض كويران
مدخل إلى طرائق التدريس ـ دار الكتاب الجامعي ـ العين ٢٠٠٠ م
١٩ ـ د. فكري حسن ريّان
التدريس ـ عالم الكتاب ١٩٩٩م
٢٠ ـ عبد الرحمن النقيب ـ صلاح مراد
مقدمة في التربية وعلم النفس ـ المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ـ الرباط ١٩٨٩
٢١ ـ حنان العناني
علم النفس التربوي ـ دار صفاء للنشر والتوزيع ـ عمان ـ ٢٠٠٢م
٢٢ ـ د. أحمد بلقيس ـ د. اسحق فرحان ـ د. توفيق مرعي
المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة ـ دار الفرقان للنشر والتوزيع ـ ١٩٩٩م
٢٣ ـ د. عبد الحميد نشواتي
علم النفس التربوي ـ دار الفرقان ١٩٨٥
٢٤ ـ د. موسى المدهون ـ د. ابراهيم الجزراوي
تحليل السلوك التنظيمي ـ المركز العربي للخدمات الطلابية ـ عمان ـ ١٩٩٥
٢٥ ـ سلمى فضل صعيدي
التنمية الذهنية لمعلم القرن الحادي والعشرين في ضوء الوعي بالمدرسة الذكية ـ بحث دكتوراه منشر ـ معهد الدراسات والبحوث العربية ـ جامعة الدول العربية ـ ٢٠٠٥م

٢٦ ـ **بشرى عبد الرحيم الكلوب**
في تقنيات التربية ـ استخدام الأجهزة في عملية التعليم والتعلّم ـ دار إحياء العلوم ـ ط٥ ـ بيروت ١٩٩٦
٢٧ ـ **كوثر حسين كوجك**
اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس ـ عالم الكتب ـ الطبعة الثانية ـ ١٩٩٧
٢٨ ـ **دونا او تشيدا، ترجمة محمد نبيل نوفل**
آفاق تربوية متجددة ـ إعداد التلاميذ للقرن الحادي والعشرين ـ الدار المصرية اللبنانية ـ القاهرة ٢٠٠٤ م
٢٩ ـ **د. اسماعيل عبد الفتّاح**
الإبتكار وينميته لدى أطفالنا ـ مكتبة الدار العربية للكتاب
٣٠ ـ **د. حسين شحاتة**
مداخل إلى تعليم المستقبل في الوطن العربي ـ الدار المصرية اللبنانية
٣١ ـ **د. عبد الأمير شمس الدين**
التربية بين الوراثة والبيئة ـ دار البلاغة
٣٢ ـ **د. محمد منير مرسي**
أصول التربية ـ عالم الكتب
٣٣ ـ **محمد مصطفى الديب**
أساليب التعلم التعاوني ـ عالم الكتب
٣٤ ـ **محمد علي السيد**
الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم ـ دار الشروق
٣٥ ـ **د. مصطفى بن محمد عيسى فلاتة**
المدخل إلى التقنيات الحديثة في الإتصال والتعليم ـ مكتبة العبيكان / الرياض
٣٦ ـ **د. مدحت عبد الحميد عبد اللطيف**
الصحة النفسية والتفوّق الدراسي ـ دار النهضة العربية
٣٧ ـ **انيس الحروب**
نظريات وبرامج في تربية المتميزين والموهوبين ـ دار الشروق
٣٨ ـ **د. توما جورج الخوري**
الطفل الموهوب والطفل بطيء التعلّم ـ المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع (مجد)
٣٩ ـ **رجا ابو شقرا**
التربية ـ شغف وإبداع ـ دار العلم للملايين

٤٠ ـ د. مصطفى عبد السميع محمد
تكنولوجيا التعليم ـ مركز الكتاب
٤١ ـ د. عبد اللطيف كريمي
التربية، وما ليس بتربية ـ دار الهادي
٤٢ ـ يوسف مدن
التعلم والتعليم في النظرية التربوية الإسلامية ـ دار الهادي
٤٣ ـ د. عبد الرحمن صالح الأزرق
علم النفس التربوي للمعلمين ـ دار الفكر العربي
٤٤ ـ د. محمد ايوب شحيمي
دور علم النفس في التربية المدرسية ـ دار الفكر اللبناني
٤٥ ـ د. مريم سليم
علم نفس الطفل ـ دار النهضة العربية
٤٦ ـ د. رجاء محمود ابو علام
التعلم، اسسه وتطبيقاته ـ دار المسيرة ـ عمان
٤٧ ـ اندرومارتين ـ ترجمة: حصة المنيف
كيف تحفّز طفلك على التفوّق ـ مكتبة العبيكان ـ الرياض
٤٨ ـ د. أحمد صيداوي
قابلية التعلم ـ معهد الإنماء العربي
٤٩ ـ منى فياض
الطفل والتربية المدرسية ـ المركز الثقافي العربي
٥٠ ـ د. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي
تعديل السلوك في التدريس ـ دار الشروق
٥١ ـ د. عبد المنعم أحمد الدردير
الجوانب الاجتماعية في التعلم المدرسي ـ مقدمة ونظرية وتطبيقات ـ عالم الكتب
٥٢ ـ د. نايفة قطامي
علم النفس المدرسي ـ دار الشروق
٥٣ ـ د. يوسف قطامي ـ د. نايفة قطامي
سيكولوجية التعليم الصفي ـ دار الشروق

الفهرس